

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Formação Contínua num grupo de professores de Inglês:  
da teoria à prática.

Isabel Maria Oliveira Fonseca

(Dissertação)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Formação Contínua num grupo de professores de Inglês:  
da teoria à prática.

Isabel Maria Oliveira Fonseca

Dissertação Orientada pela  
Professora Doutora Leonor Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2012

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de neste espaço agradecer a todas as pessoas que comigo colaboraram das mais variadas formas na elaboração e concretização desta minha dissertação – um dos marcos mais importantes na minha vida profissional. Assim, quero agradecer:

À Profª Doutora Leonor Santos pela sua disponibilidade e apoio prestado na orientação deste trabalho, pelo estímulo e pela sua amizade.

À Profª Doutora Cecília Galvão, coordenadora do Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, pela sua simpatia e disponibilidade. Gostaria também de agradecer a todos os professores deste curso de Mestrado pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão.

A todas as minhas colegas de profissão que me apoiaram e incentivaram sempre para a conclusão deste trabalho nomeadamente à Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escola Pedro Eanes Lobato, constituída pelas colegas Célia Almeida, Deolinda Rodrigues e Manuela Rodrigues.

Às colegas de todas as Escolas do Concelho do Seixal por onde passei e que gentilmente disponibilizaram o seu tempo para responder ao meu questionário, tornando possível a realização deste estudo.

Aos meus pais pela educação que me deram e um agradecimento especial à minha mãe, pela compreensão que demonstrou nos momentos em que não lhe dei a atenção que merecia.

Às minhas irmãs pelo carinho, paciência e compreensão disponibilizada e principalmente à minha irmã Maria João pela confiança e encorajamento que demonstrou por mim.

Aos meus filhos António e André, pelo amor, carinho e paciência que sempre demonstraram quando muitas vezes não lhes dei a devida atenção.

Ao meu marido José Coelho, pelo amor, paciência e respeito que demonstrou por eu estar a trabalhar nesta dissertação, pela ajuda na análise de dados e a revisão de alguns capítulos desta dissertação e por ter partilhado comigo os seus pontos de vista relativamente à formação contínua de professores, também ele professor.

A todos muito obrigado.

## RESUMO

Este trabalho visa estudar a perspectiva dos professores de Inglês sobre a formação contínua e o impacto que identificam nas suas práticas. Assim, o estudo segue um desenvolvimento baseado nas relações do quotidiano em contexto escolar tendo em conta a dimensão da teoria e da prática. Os conteúdos ministrados na formação contínua constituem uma dimensão teórica que se deve refletir na dimensão prática. O objetivo é perceber a formação contínua de professores a partir da construção social e histórica do conhecimento transmitido nos Centros de Formação, através das ações de formação a que os professores assistem, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola e em sala de aula. A investigação seguirá um paradigma interpretativo, dado que se pretende compreender a perspectiva dos participantes. Trata-se de um estudo misto composto por um questionário com questões abertas e fechadas, administrado a 62 professores de Inglês das escolas do Concelho do Seixal.

Os resultados deste estudo evidenciam que a formação contínua é considerada essencial para os professores porque está ligada aos novos desafios que se lhes impõem, resultado das mudanças sociais e culturais da sociedade em geral, e das escolas em particular.

**Palavras chave:** Formação contínua de professores, a teoria e a prática, conhecimento profissional e pessoal do professor, a língua inglesa, prática pedagógica.

## ABSTACT

This work aims to study the English teachers' perspectives and training and the impact they identify in their practices. Thus, the investigation follows a development which is based on the relationships of everyday social interactions in schools regarding theory and practice. The contents that are taught in service teacher training are of a theoretical dimension that should be reflected in the practical dimension. The aim is to understand teachers' training from social and historical construction of the knowledge transmitted by the Training Centres, through training to which teachers attend, and the pedagogical practices developed in schools and classroom. The research will follow an interpretive paradigm, because the aim is to understand the perspective of the participants. This is a mixed method study consisting of opened and closed questions administrated to 62 English teachers from Seixal Municipality.

The results of this investigation show that, the programs of education and training of teachers, are considered essential because they are related to the new challenges which are imposed to teachers, as a result of social and cultural society changes in general, and particularly in schools.

**Keywords:** Continuous training of teachers, theory and practice, teaching practices, personal professional knowledge, pedagogical practice.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
Motivação para o estudo .....	9
Objetivo e organização do estudo .....	11
 <b>CAPITULO 2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....</b>	 <b>14</b>
Conceito de formação contínua.....	14
Formação contínua de professores.....	16
Necessidades de formação.....	19
Breve retrospectiva histórica.....	22
Enquadramento legal.....	25
Orientações curriculares para a formação contínua.....	29
A língua estrangeira no ensino – inglês.....	32
 <b>CAPÍTULO 3 – A TEORIA E A PRÁTICA NA AÇÃO DO PROFESSOR .....</b>	 <b>35</b>
Relação teoria e prática.....	35
Prática pedagógica.....	39
A supervisão como meio de formação contínua.....	41
Desenvolvimento pessoal profissional.....	46
 <b>CAPITULO 4 – METODOLOGIA .....</b>	 <b>51</b>
Opções metodológicas .....	51
Participantes .....	54
Recolha de dados .....	55
Análise de dados.....	56
 <b>CAPÍTULO 5 – FORMAÇÃO CONTÍNUA .....</b>	 <b>59</b>
Incidência da formação .....	59
Formação na área específica do Inglês .....	62
Modalidade de formação .....	64
Motivos da escolha da formação .....	66
Utilidade da formação realizada .....	68
Avaliação da formação .....	70

Satisfação com o ambiente criado no contexto da formação .....	71
Constrangimentos da formação Contínua .....	74
Apoio do formador após a formação .....	76
Aplicação das aprendizagens na prática .....	77
Opinião sobre a formação contínua .....	78
 <b>CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO.....</b>	 81
A formação contínua na perspetiva dos professores .....	82
Futuras investigações .....	87
Reflexão final .....	87
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	 91
 <b>ANEXOS .....</b>	 97
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO (1ª VERSÃO) .....	98
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO (2ª VERSÃO) .....	103
ANEXO 3 – AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS E ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO CONCELHO.....	108
ANEXO 4 – CARTA ENTREGUE AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS .....	109

## INDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Tempo de serviço dos professores .....	55
<b>Quadro 2</b> – Categoria profissional .....	55
<b>Quadro 3</b> – Temas sobre os quais incide a formação contínua .....	60
<b>Quadro 4</b> – Conhecimentos e competências consideradas mais relevantes para a formação .....	63
<b>Quadro 5</b> – Preferência da modalidade de formação .....	65
<b>Quadro 6</b> – Motivos que levaram à escolha de determinada formação .....	67
<b>Quadro 7</b> – Utilidade das formações realizadas .....	69
<b>Quadro 8</b> – Avaliação das formações realizadas .....	70
<b>Quadro 9</b> – Satisfação com o ambiente criado no contexto da formação .....	72
<b>Quadro 10</b> - Ambiente criado no contexto das formações frequentadas pelos docentes .....	73
<b>Quadro 11</b> – Constrangimentos da formação contínua .....	75
<b>Quadro 12</b> – Apoio do formador .....	76

## SIGLAS UTILIZADAS

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

QNP – Quadro de Nomeação Provisória

PC – Professor Contratado

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CFAE – Centro de Formação da Área Educativa

CCPFCP – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo



# CAPITULO 1

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento os motivos que fundamentam a realização deste estudo, que são consequência do que sinto em relação ao tema escolhido e que se refletem nas questões que coloco e que pretendo responder. Defino o objetivo da dissertação e termino com a descrição da organização da tese.

**“É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”  
Nóvoa (2007, p. 24)**

### Motivação para o estudo

A Língua Inglesa sempre foi uma das línguas estrangeiras que mais me fascinou, primeiro talvez por ter sido praticamente a minha primeira língua, que me remete para uma infância muito feliz e mais tarde por ser a minha disciplina preferida na escola e, posteriormente por verificar que o Inglês é a disciplina da globalização. De modo que, assim que pude, segui os meus estudos ingressando num curso de Línguas e Literaturas Modernas na variante de Português/Inglês. Quando terminei o curso e fiz o meu estágio não senti muita necessidade de formação, mas, mais tarde, com o avanço das tecnologias e o desenvolvimento global social e cultural percebi que, o que eu sabia, não era o suficiente e que me tinha acomodado a determinadas práticas letivas e pedagógicas que já não resultavam face aos alunos que tinha à minha frente. Assim, sempre que havia uma formação para professores que me interessava, eu inscrevia-me. Devo dizer, que até hoje só frequentei ações de formação que fizessem sentido na minha área ou para o meu desenvolvimento profissional. Assim, frequentei ações de formação sobre o uso das novas tecnologias, sobre as áreas não curriculares, sobre os novos

programas de inglês do ensino básico e secundário e ultimamente fiz formações para poder trabalhar com alunos com perturbações graves – educação especial –, pois esta é uma nova realidade nas nossas escolas e com a qual tenho vindo a lidar.

Embora a frequência das ações de formação para professores fosse condição *sine qua non* (sem o qual não se pode) para se progredir na carreira eu, pessoalmente, sempre considerei ser uma forma muito importante de me manter atualizada e de melhorar a minha prática letiva e desempenho profissional. Se por um lado podia aprender mais conteúdos a nível teórico, por outro lado, podia partilhar situações do quotidiano nesta profissão e com isso, refletir mais sobre o meu desempenho geral. A formação contínua de professores é um aspeto muito importante na minha carreira porque lido com a formação de pessoas – os alunos – e portanto tenho muita responsabilidade também na formação destes jovens.

A certa altura, senti na minha vida que as formações que frequentava me saciavam muito pouco. Embora reconheça que sempre aprendi muita coisa também reconheço que não consegui transpor para o meu desempenho o que aprendia e em conversa com outros colegas percebia que este sentimento era comum o que pessoalmente me preocupava. Atualmente estou obrigada a frequentar a formação contínua, como forma de progressão na carreira, mas não sinto realização pessoal, pois não consigo transpor para a minha prática profissional os conteúdos ministrados nestas formações. Devo no entanto dizer que considero positivo sempre que alguém me conseguiu sensibilizar para situações específicas de pedagogia ou outras, obrigando-me a estar mais atenta ao que me rodeia, a refletir sobre situações concretas, procurando ajuda na partilha. Este foi um dos principais motivos que me levou a inscrever e a frequentar o mestrado. Não sendo possível estudar todos os aspetos da formação contínua de professores, centro o meu estudo na relação entre a teoria e a prática.

A formação contínua de professores, também apelidada de formação continuada ou permanente pelos teóricos como Nóvoa (2002) e Roldão (2007), entre outros, tem-se revelado como necessária e até mesmo imprescindível, devido às grandes mudanças sociais, culturais e económicas em que a sociedade em geral e as escolas em particular estão sujeitas. Embora se tenha feito muito na área da formação contínua, verifica-se um certo descontentamento e uma sensação de pouca utilidade relativamente às ações de formação que se fazem, que acabam por não produzir efeito na prática profissional dos

professores. Estrela (2001) aponta-nos como um dos pontos críticos da formação contínua a falta de acompanhamento posterior à formação, no terreno, isto é, quando uma formação de 25 ou 50 horas, termina, é feito geralmente um balanço positivo em que cada formando fala das partilhas e reflexões que fez durante o período da formação e tudo termina bem. Mas, verifica-se que, muitas vezes, os conteúdos tratados na formação – teórica – não são depois aplicados na prática, “Se atendermos ao discurso informal que se ouve nos corredores da formação e nas salas de professores ele parece ser conotado com uma apreciação negativa da formação” (Estrela, 2001, p. 35). Por vezes, não se verifica a necessidade de um trabalho conjunto, mais prático, porque se tratam de uma situação de formação pontual, que serve para detetar por exemplo situações relacionadas com a Educação Especial, ou para tratar de situações de indisciplina ou até mesmo para aprender a trabalhar com as TIC em diversas situações no âmbito da educação. Mas outras vezes há, em que o acompanhamento no terreno teria toda a pertinência, trabalhando todos para o mesmo fim, olhando para a escola como um local de “desenvolvimento comunitário”, em que o “professor é um construtor do currículo” (Estrela, 2001, p. 44).

Este sentimento de insatisfação entre a teoria e a prática é também sentido por outros teóricos. Antunes (2001, p.13) refere um “desfasamento entre a teoria e a prática pedagógica”, falando de uma descontextualização entre as conceções teóricas e a ação prática.

### **Objetivo e organização do estudo**

Este estudo surge assim no enquadramento de uma reflexão da formação contínua de professores, em articulação com a prática pedagógica. É com a ideia de que, o educador procura melhorar, atualizar e adaptar as suas práticas e as suas competências, no sentido de ser capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções, que os professores tendem a ampliar o seu campo de trabalho, e a preocupar-se com a formação profissional contínua. A formação surge então como um direito, um dever e uma condição para a progressão na carreira, como vem contemplada nos objetivos e articulação definidos, no artigo 26 do Decreto-lei 344/89 de 11 de Novembro de 1989. Assim, pretende-se olhar para a formação contínua como uma formação permanente, continuada e acompanhada, cujo grande objetivo se

prende com a valorização e dignificação da profissão, e, com o desenvolvimento profissional, que deverá assentar numa reflexão crítica constante sobre as práticas quotidianas, em que o professor surge como o sujeito da sua própria formação, em contexto educativo (Zeichner, 1993).

A investigação que pretendo realizar prende-se, por um lado com a perspetiva que os professores têm da formação contínua e como é que esse conhecimento se traduz na prática, nas suas metodologias de trabalho, como forma de motivar os alunos para a aprendizagem e importância da língua estrangeira, neste caso concreto o Inglês, e, por outro lado, com a pertinência de um acompanhamento mais próximo dos formadores relativamente aos formandos e ainda por acreditar que a formação contínua deve estar mais centrada nas escolas. Também me parece relevante a ideia subjacente a este estudo relativamente a uma autoformação. Assim, este estudo visa estudar a perspetiva dos professores de Inglês sobre a formação contínua e o impacto que identificam nas suas práticas.

Deste objetivo surgiram as seguintes questões de investigação:

1. Que opinião têm os professores acerca da formação contínua, em geral?
2. Como encaram o contributo da formação contínua na resolução de problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira?
3. Que constrangimentos sentem os professores, no terreno, durante a implementação dos conteúdos abordados na formação contínua?

Este estudo está organizado em seis capítulos. Deste primeiro capítulo faz parte a motivação que conduziu ao estudo bem como o objetivo e as questões de estudo. No segundo capítulo começo por definir o conceito de formação contínua, apresento uma breve retrospectiva histórica, seguindo-se o enquadramento legal e as orientações curriculares. O terceiro capítulo é dedicado à relação entre a teoria e a prática e ao conhecimento profissional do professor. Assim, faço uma revisão sobre relação teoria/prática, seguindo-se a supervisão como meio de formação contínua, passando depois para as práticas pedagógicas, espaço onde se desenrola a ação e por último o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O quarto capítulo é dedicado às opções metodológicas da investigação, descrição dos participantes, construção e aplicação do instrumento de recolha de dados, o questionário e os procedimentos de análise. No quinto capítulo faço a análise dos dados recolhidos e tiro as respetivas

conclusões. Por último, no sexto capítulo apresento as considerações finais, respondo às questões de investigação e faço uma reflexão final.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Este capítulo começa por abordar o conceito de formação profissional, particularizando-se depois para a formação contínua de professores e as necessidades dessa mesma formação. De seguida, far-se-á uma breve alusão histórica e a evolução do enquadramento legal. Finalmente, procede-se à análise da formação de professores vigente, seguindo as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação.

#### **Conceito de formação contínua**

Para abordar a problemática da formação contínua parece ser necessário, como questão prévia, clarificar a terminologia que vamos usar. Com efeito, nesta área usam-se diversas expressões como “formação em serviço”, “formação permanente”, “educação permanente”, “formação profissional”, “desenvolvimento profissional”. Fica a questão de saber se todas são ou não usadas com o mesmo significado.

O substantivo feminino formação deriva do latim – formatione -, e define-se como o ato ou efeito de formar e/ou dar forma. Utilizado nos mais variados campos científicos, como o militar, o da biologia, o da geologia, o termo formação, associado à educação, significa educação/instrução, no sentido de como o indivíduo se desenvolve enquanto pessoa, isto é, a sua personalidade, o seu carácter. Na revisão da literatura a formação contínua de professores também denominada de formação constante e formação permanente, surge essencialmente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Este é o caso de Alarcão (1991, p. 69) ao referir a “A formação contínua, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até ao ponto de ser o professor que pode ser”. Na mesma

linha de pensamento, Formosinho (1991, p. 238) afirma que “A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente”. Assim, a formação contínua surge atualmente associada à educação de adultos e ao desenvolvimento profissional que hoje em dia se exige aos professores, tornando-se imperativo que os professores atualizem sistematicamente os seus saberes. Na sequência desta ideia, Formosinho (1991) refere que a formação contínua tem de ser posterior à formação inicial. Enquanto a formação inicial é essencialmente dirigida aos jovens, sem experiência no ensino, a formação contínua é dirigida aos adultos e “visa o aperfeiçoamento de saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991, p. 237). Este autor acrescenta, ainda, que o conceito de formação contínua se diferencia da formação inicial devido aos públicos a que se dirige: “o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do da formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários” (Formosinho, 1991, p. 237). Também Pires (1991, p. 143) define a formação contínua como “a formação recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, tendo por base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho”. “Da mesma forma a Unesco recomenda (recomendação n. 69 de 1975) que a formação contínua de professores deverá fazer parte integrante da formação de professores e destina-se a quem já possui os saberes – FAZER E SER” (Pires, 1991, p. 143). Considerando sempre a formação contínua posterior à formação inicial, Dorés da Cruz (1991) afirma que a formação inicial “constitui o requisito para o ingresso na carreira docente e a formação contínua possibilita a faculdade de mobilidade e progressão na carreira” (p. 156).

Formação contínua devia pois ser sinónimo de contexto da ação, investigação desenvolvimento pessoal e integração. Partindo desta caracterização, Nóvoa (1992) apresenta-nos sete propostas para a formação contínua. Começa por referir a formação como um projeto de mudança, cujo principal agente é o professor nas suas dimensões coletivas, sociais e organizacionais. Segue referindo que é importante que as decisões organizativas estejam mais próximas do terreno para se tornarem mais flexíveis e assim adaptem-se às situações, conferindo, deste modo, as decisões para as redes locais e regionais na regulação de projetos de formação contínua. Como terceira proposta, Nóvoa (1992) refere a identidade do professor e a sua constante aprendizagem, que envolve uma série de experiências, vivências e reflexões pessoais e que se traduz, não

só num processo de formação, como também de autoformação. Também a investigação constitui um importante vetor na formação de professores, pois ela é um processo de produção de saberes, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Igualmente a “formação contínua integrada no dia-a-dia da profissão, não constituindo um trabalho «à parte» ” (Mcbride, 1991 citado em Nóvoa, 1992, p. 66). Deste modo, torna-se importante partir da realidade prática que os professores vivem diariamente e não de supostas necessidades.

A introdução de novas tecnologias surge neste contexto como uma mais-valia na formação de professores sobretudo para os professores que estão longe dos grandes centros urbanos, pois permite-lhes uma formação à distância, bem como o acesso a mais informação para todos os docentes. Por último, Nóvoa (1992, p. 67) apresenta-nos uma proposta que evidencia “a necessidade de considerar a especificidade das estratégias de aprendizagem no processo de formação dos adultos”.

Conforme Nóvoa (1992), a profissão de docente está então sujeita a uma *renovação permanente*, em que se torna necessário construir, reconstruir e estruturar tudo o que constitui o quotidiano do professor, desde o ensino propriamente dito, passando pela criação de materiais, pelas planificações, pela avaliação dos alunos e pela partilha de saberes e práticas. É neste contexto que o professor, atuante direto no terreno, tem de ter a capacidade de pensar e refletir sobre toda a sua prática na organização escolar. Também Canário (2002, p. 139) refere que o professor é “como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante”. Nesta linha de pensamento, Alarcão (1996, p. 99) propõe uma reflexão crítica, que assenta nos “princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se numa linha de uma prática verdadeiramente reflexiva”.

De acordo com esta ideia, a formação contínua é entendida como prática reflexiva a partir dos momentos que constituem a prática real, que acontece no dia-a-dia (Nóvoa, 1991; Shulman, 1986; Zeichner, 1993)

### **Formação Contínua de Professores**

O papel histórico e social que hoje o professor desempenha é primordial, porque ele é visto como um agente que assegura a educação dos jovens de hoje e dos homens e



mulheres de amanhã (Rodrigues, 2006). O relatório apresentado à Unesco pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em 1996, recorre à metáfora para referir a importância da educação ao afirmar que esta é “o coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades” (Delors *et al*, 1996, p. 16). Neste sentido, todos somos chamados a intervir, principalmente os professores que na última década têm tido a seu cargo a educação. A elevada importância dada à educação reflete-se desde logo na tarefa de ser professor. É neste contexto que se tem assistido a uma grande preocupação com a formação de professores, não a formação inicial, que está devidamente assegurada pelas Universidades e Institutos Superiores, e à qual não nos vamos referir na medida em que este trabalho é dedicado à formação contínua, permanente.

O desenvolvimento económico, social, cultural e tecnológico é “responsável por exigências cada vez maiores e mais diversificadas feitas à escola e ao professor” (Rodrigues, 2006, p. 20). Sendo o professor um agente de mudança presente e futuro torna-se justificável a preocupação que se tem vindo a dar à formação de professores. Nesta conjuntura de progresso, o professor deve assumir-se numa dinâmica aberta, capaz de agir de modo inovador e empreendedor de novas valências. Torna-se pois necessário pensar na organização da formação de professores. Rodrigues (2006) diz que a organização da formação de professores pode ser orientada de duas formas, completamente opostas. Uma, mais “conservadora”, levando os indivíduos a agirem em maior conformidade limitando-se a uma “lógica reprodutiva desenvolvendo mecanismos de acomodação e integração do professor na lógica social dominante” (Rodrigues, 2006, p.21), e outra, mais “emancipadora e crítica”, em que a formação de professores é preparada e orientada para ser um agente de mudança, capaz de participar de forma ativa de modo a que este se torne “autor da sua profissionalidade” (Rodrigues, 2006, p. 21), uma profissionalidade caracterizada pela relação entre o conhecimento científico adquirido na universidade, e a sua prática e experiência, o seu desempenho no terreno, uma “prática reflexiva que requer capacidade de observação e análise, de diagnóstico e de avaliação segundo critérios pedagógicos, éticos e políticos” (Rodrigues, 2006, p. 22). Nesta profissionalidade que se pretende podemos considerar dois aspetos aparentemente divergentes. Um relacionado com uma profissionalidade mais técnica em que se insere a formação direcionada para o funcionamento da instituição escolar e que são os “mecanismos de controlo do trabalho docente”, que constitui a regulamentação, quer relacionada com a instituição escola, quer com os

professores e toda a sua atividade, e que acaba por inibir a autonomia dos docentes (Rodrigues, 2006, p. 22), outro mais direcionado com o desenvolvimento profissional e que apela a uma “responsabilidade e intervenção autónomo na satisfação das necessidades locais” (Rodrigues, 2006, p. 23). Não estando a formação de professores apenas limitada a ser uma acumulação de conhecimentos teóricos ou práticos, torna-se também necessário que face a situações de incerteza relativamente à prática adequada os “profissionais individual ou coletivamente” (Rodrigues, 2006, p. 24) consigam atuar da forma mais ajustada possível para a sua ação. É na relação entre o trabalho e a formação que os professores devem aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

No que concerne à formação profissional de professores, Rodrigues (2006) refere uma aproximação “trabalho-formação” (p. 41), como De Jong (1996) propõe, organizada em três fases. A primeira consiste no acompanhamento do formando por um professor com mais experiência, denominada *on-site practice*. A segunda, *on-site instruction*, consiste numa análise sistemática das competências e uma última fase em que o formando é encorajado para fazer uma pesquisa das tarefas que têm que ser realizadas, denominada, *on-site study* (De Jong, p. 453). Deste modo, a formação teria também uma função investigativa. Este conceito trabalho-formação pode constituir uma forma de ultrapassar as críticas feitas às “práticas comuns de formação”, que não preveem estas três fases. Assim, podemos conceber a formação contínua como uma estratégia para ultrapassar a “ausência de relação funcional entre a teoria” (Rodrigues, 2006, pp. 41-42) e a prática. Ao harmonizar a teoria e a prática estamos a resolver “um dos problemas base da formação profissional que é o da transferência e mobilização dos saberes para a situação real” (Rodrigues, 2006, p. 43).

Mas, como já foi referido, a formação contínua de professores encerra em si mesma uma conotação negativa associada a um sentimento de pouca utilidade, senão vejamos. Rodrigues (2006) afirma como aspetos menos positivos referidos pelos professores relativamente à avaliação da formação:

Conteúdos pouco relevantes, sem ligação aos problemas reais de sala de aula e de escola; apontam uma grande discrepância entre a teoria e a prática (...) mas sem que a formação proceda ao acompanhamento dessa aplicação no real da situação pedagógica. (p. 57)

Na mesma linha de pensamento, Estrela (2001) refere um discurso dos formandos na linha de uma visível insatisfação, quer quanto às “motivações para a

formação (“para obter créditos”, “para me atualizar”, “não foi pelos créditos”, “não se pode parar”), quer sobre as razões da satisfação ou insatisfação dela resultantes (“permitiu a troca de experiências”, “muito enriquecedor”, “muito bom”, “cresci” ...) (Estrela, 2001, p. 35), afirmando ainda que o discurso dos professores “parece ser conotado com uma apreciação negativa da formação”.

Conforme este sentimento se desenvolve, vai-se reconhecendo que as ações de formação não têm conseguido minorar esta consciência. Também o facto das ações de formação se desenvolverem frequentemente na modalidade de curso de formação, que partem essencialmente de um programa em que são “transmitidos aos formandos conhecimentos sobre um tema e em que a formação desenvolvida é, muitas vezes, fragmentada e descontextualizada, das situações vividas pelos formandos, visando a mera aquisição de conhecimentos” (Magalhães, 2005, p. 42), não contribui para a resolução do problema. Aliás, nesta modalidade de formação, “o enfoque do curso baseia-se no conteúdo e não nas situações contextuais da prática educativa” (Magalhães, 2005, p. 43). No entanto, não podemos reduzir a formação contínua a um conjunto de módulos de necessidades individuais e necessidades educativas. É, necessário desenvolver projetos conectados com a própria realidade.

### **Necessidades de formação**

Quando neste trabalho nos referimos às necessidades de formação de professores, não partimos do princípio que estas necessidades são sinónimo de carências. Correia (1999) afirma que não é possível fazer uma formação que seja “transformante” se não tivermos em conta que os professores são “indivíduos experientes, isto é, ... indivíduos que além de serem “entendidos”, “versados” e “experimentados”, são suscetíveis de se “(des)envolverem em projetos capazes de os transformar como atores sociais, transformando uma realidade que os define como carenciados” (Correia, 1999, p. 14).

Deste modo, a formação contínua de professores resulta de uma necessidade de adaptar os professores às constantes mudanças: globais, sociais, culturais e tecnológicas. Assim, a formação contínua deve ser considerada dentro da própria realidade, que é a escola hoje e todas as mudanças que a profissão docente envolve e deve estar sincronizada com o fenómeno da globalização. É então nas situações do quotidiano, no

trabalho, que a formação contínua deve ser contextualizada e não em situações cujos “modelos de formação em que os temas, as modalidades estratégicas, as formas de avaliar, os horários e os lugares onde se realiza apontam para uma formação entendida como uma forma de ensino, feita em sala de aula, fora do contexto de trabalho” (Rodrigues, 2006, p. 152).

Relativamente à formação contínua, geradora de conhecimento profissional do professor, Roldão (2007), na conferência sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, apresenta alguns aspetos críticos, dos quais analisaremos apenas dois, que são os que estão relacionados com este trabalho. Um refere-se ao facto dos **locais de formação** estarem sediados fora da escola, a que os professores que pretendem fazer a formação pertencem. Esta “localização da formação contínua em sedes exteriores à escola, com consequente desresponsabilização da instituição escola pela formação dos seus docentes” (p. 45) parece-nos ser um aspeto muito importante a reter, na medida em que, a escola, que protagoniza o sucesso dos alunos, deverá, para isso, investir num corpo docente formado nesse sentido, tornando-se mais responsável. O outro aspeto apontado por Roldão (2007) refere-se à “inexistência de dispositivos de regulação e prestação de contas face à formação oferecida – pelas instituições formadoras e centros – e dos seus contributos para a melhoria da ação – por parte das escolas e professores” (pp. 45-46). O que se pretende é uma formação desenvolvida pela própria escola, no contexto da própria escola e para o corpo docente daquela escola, adquirindo assim a formação uma outra dimensão, que Roldão (2007, p. 46) designa de *formação contextual continuada* que “terá que ser equacionada e desenvolvida no interior das escolas, enquanto comunidades aprendentes e organizações reflexivas” (Alarcão, 2001, p. 46).

O facto dos Centros de Formação fazerem **ofertas de formação** mesmo antes de saberem as reais necessidades dos professores e das escolas, conduz a uma formação já de si delineada e estruturada, que também não favorece a mudança, uma vez que “a oferta de formação induz ‘necessidades’ e a sua ausência oculta-as” (Rodrigues, 2006, p. 153). No entanto, verifica-se que a maior parte das vezes “não houve sequer intenção de proceder a uma análise das necessidades” (Rodrigues, 2006, p. 154) e são geralmente os diretores dos Centros de Formação que decidem sobre o que “consideram que são as necessidades de formação dos docentes” (Rodrigues, 2006, p. 154). Seria então importante perceber o que se pretende no plano da ação, o que se pretende atingir “finalidades e objetivos da função”, de professor (Rodrigues, 2006, p. 154).

Para além das ofertas de formação verificamos que também o tempo da formação não “prevê a possibilidade da descoberta, exploração, negociação de necessidades do público-alvo da formação, raramente podem partir de um diagnóstico situacional que permita conhecer antecipadamente a população que irá frequentar a acção de formação concreta” (Rodrigues, 2006, p. 153). Mesmo quando no início dos trabalhos, ou até no final, se faz um levantamento de questões pertinentes para a acção em questão, verifica-se que se cria apenas a “ilusão de uma participação na concepção da formação, diminuindo a resistência à mesma”, relativamente aos formandos e os formadores por sua vez ficam também com a “ilusão de conhecerem as aspirações dos seus formandos e de, por isso, poderem ajustar o que sabem ao que eles precisam” (Rodrigues, 2006, p. 153). Também Canário (2007), na sua oratória na Conferência do Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, refere claramente “os tempos e espaços de formação, com os tempos e espaços do trabalho” (p. 139), que, de acordo com o mesmo autor, “corresponde a tentar resolver um problema crónico da “transferência”, para as escolas de aquisições formativas” (p. 139). Assim, para que a formação contínua se possa tornar uma forma “coerente de desenvolvimento profissional, são indicadas duas condições essenciais: por um lado, o “estabelecimento de parcerias de formação entre instituições formadores e escolas” e, por outro lado, fazer da formação de professores “um dos elementos da organização das escola e dos seus projetos” (Canário 2007, p. 141). Deste modo, podemos afirmar que a formação de professores passaria a fazer parte integrante dos Projetos Educativos das Escolas, aspeto que faria todo o sentido uma vez que cada escola tem o seu próprio projeto em que todo o meio envolvente e os respetivos alunos estão devidamente caracterizados.

Também nesta mesma conferência do Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Nóvoa (2007) apresenta-nos três medidas, das quais analisaremos apenas duas, a primeira e a terceira, mais ligadas à formação contínua de professores, para a “organização do campo profissional docente” (p. 23). Assim, depois de contar um episódio em que Lee Shulman tinha acompanhado a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar, cujo dia termina com um debate alargado sobre a realidade hospitalar e as mudanças a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados, Nóvoa (2007) propõe uma “formação de professores semelhante, um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo nos casos de insucesso

escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança” (Novoa, 2007, p. 24), ou seja, como o próprio diz ainda ser necessário “uma maior presença da profissão na formação (p. 24). Como terceira medida, Nóvoa (2007) apresentou uma necessidade para a presença pessoal e pública dos professores, querendo com esta medida chamar à atenção para a importância da aprendizagem ao longo da vida, que se justifica “como da pessoa e necessidade da profissão, mas não como *obrigação* ou constrangimento” (Nóvoa, 2007, p. 26). A propósito da formação contínua, Nóvoa (2007) refere ainda que esta formação se tem “revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente” (p. 26) e, por isso, aconselha os professores a “recusarem o consumismo de cursos, seminários e ações (...) que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores” (p. 26) e acrescenta que o processo devia ser precisamente ao contrário, ou seja, a formação contínua deve partir das “necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p. 26).

### **Breve retrospectiva histórica**

A formação de professores não é propriamente uma novidade das últimas duas décadas, uma vez que esta questão sempre esteve presente quando se trata de políticas educativas:

Não estamos em presença de um facto novo, ou sequer recente, na medida em que a questão da formação de professores passou a estar no centro das políticas educativas desde meados do século XX, com a expansão da escolarização de massas e, em particular, com a “explosão escolar” ocorrida nos anos 60. (Canário 2007, p. 133).

Ganhou uma expressão relativamente significativa com o Estado Novo em que se verifica um aumento da importância da formação de professores. Tratava-se na altura de ações dirigidas aos então professores primários. O ano de 1930 caracteriza-se por se terem encerrado as Escolas Superiores e terem proliferado as Escolas Primárias, constituindo este aspeto um verdadeiro retrocesso no sistema de formação de professores. Mais tarde, com a criação das faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa,

assiste-se a um novo modelo de formação de professores, para aqueles que iriam dar aulas no ensino secundário. Este modelo era composto por uma formação cultural ministrada nas Universidades e uma formação prática, nas Escolas, quando já se encontravam em exercício de funções. Durante esta época, a formação de professores tornava-se num meio para atingir os fins e, assim, de acordo com Nóvoa (1992), ela pautou-se por dois importantes vetores: o da redução, que tinha como objetivo reduzir a admissão ao ensino, simplificar os conteúdos e diminuir o tempo de formação dos professores e ainda um objetivo de controlo ligado à importância e até à necessidade de controlar moral e ideologicamente este grupo de pessoas, encarregadas de transmitir saberes e conhecimentos.

Nos anos 60 assistem-se a mudanças económicas e sociais bastante significativas que viriam a influenciar a educação. A formação passa a ser considerada como uma “condição necessária e suficiente para garantir o bom êxito das reformas” (Barroso & Canário, 1999, p. 24). No entanto, esta atitude otimista não durou muito tempo e a formação passa a ser considerada “inefícaz” (Barrosos & Canário, 1999, p. 24) na medida em que os conhecimentos adquiridos em contexto de formação dificilmente se conseguiam concretizar na prática (Barrosos & Canário, 1999). Procurando sempre manter o controlo, o Estado toma, mais uma vez nas suas mãos, a questão educativa sempre com o objetivo de a orientar e supervisionar. Esta organização e controlo viriam a ser abalados devido às estatísticas internacionais que colocavam Portugal numa situação de desvantagem relativamente à Europa, tornando-se a educação num problema para o regime. De modo a colmatar os maus resultados, assiste-se, na década de 70, a um desenvolvimento do sistema educativo que se vai traduzir num aumento das práticas de formação contínua e num recrutamento de professores bastante significativo, daí resultando a criação das Escolas Superiores de Educação. Estas instituições tomam a seu cargo a formação de professores, quer a formação inicial, quer a formação contínua. De acordo com Nóvoa (1992), esta formação compreende a formação científica, a formação pedagógica e a formação prática.

Não pretendemos fazer aqui uma retrospectiva da profissão de docente. Vamos apenas referir alguns pontos, que nos parecem ter levado ao desprestígio da profissão. Segundo Nóvoa (1991), foi na década de 80 que a profissão foi perdendo a sua afirmação social. Acresce o facto da “degradação das condições de exercício da atividade docente, e os conflitos salariais” (Nóvoa, 1991, p. 66). Mas um dos aspetos que mais marcou esta degradação, que remeteu os professores para um plano mais

insignificante na sociedade foi referido por Shulman (1986, p. 4), quando relata que “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina” e, é na sequência deste discurso que o mesmo autor vai enfatizar o conhecimento de conteúdo afirmando que não é só o modo como se ensina que importa, mas o que se ensina, isto é as matérias a ensinar. Recusando desde logo esta atitude de que quem não sabe fazer mais nada, ensina, Shulman (1989) vem então propor uma nova máxima: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina.” É nesta compreensão dos conteúdos que é importante actuar, de modo a “transformar o conhecimento em ensino” (Shulman, 1986, p. 6). Tornou-se então imperativo devolver aos professores uma nova “identidade”, em que os professores deixem de ser vistos como “consumidores, mas também produtores de matérias de ensino; que os professores não são apenas executantes, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (Nóvoa, 1991, p. 67). De acordo com o mesmo autor, ficam assim delineados os contornos “de uma nova profissionalidade docente”, uma profissionalidade que permita tornar os professores “protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e profissional” (Nóvoa, 1991, p. 67).

Dada a importância que a formação contínua adquiria, no contexto das transformações “económicas, sociais e culturais, que originaram exigências cada vez maiores e mais diversificadas” (Magalhães, 2005, p. 39) criam-se em Portugal os Centros de Formação das Associações de Escolas – CFAE – no ano letivo de 1992/93, os quais tinham competência para organizar e desenvolver as ofertas de formação. Surge também nesta altura o Conselho Coordenador da Formação Contínua que tem a seu cargo a coordenação da formação contínua e nesse sentido começou por regulamentar as entidades formadoras bem como a acreditação dessas entidades. Era também da sua competência divulgar as ofertas de formação, gerir o financiamento das ações e a acreditação das mesmas. Em 1994, com a publicação do Decreto-lei nº 274/94 o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores é substituído por um outro órgão, este de carácter científico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – CCPFC (Santos, 2009). Este Conselho tinha como principais funções os “processos de acreditação das entidades e ações de formação e da qualificação de formadores” (Santos, 2009, p. 19).



## **Enquadramento legal**

Dada a importância da formação contínua, esta passa a estar contemplada como um direito, no fim do Estado Novo pelo Ministro da Educação Nacional Veiga Simão, com a proposta da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – 5/73 de 25 de Julho, que visava estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo. Assim, no capítulo III da referida Lei estava consagrada a formação de professores, na Base XXVI ao referir no ponto 1 que a “formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do Estado”, e no ponto 2 que a “formação deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica”. Esta Lei foi alterada treze anos depois com a Lei de Bases do Sistema Educativo – 46/86 de 14 de Outubro nos seus artigos 30º ponto 1-b e, mais especificamente no 35º que lhe é inteiramente dedicado nos seus pontos 1, 2, 3 e 4, em que o direito à formação contínua de todos os professores deve ser diversificado de “modo a assegurar o completo aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”(Pires, 1991, p. 144). Parece então haver um grande interesse desde logo pela formação contínua de professores que se vai acentuar com a entrada de Portugal na CEE em 1986, momento em que a Reforma do Sistema Educativo se torna imperativa para responder aos novos desafios que iriam surgir.

Da leitura do artigo 30, que estabelece os princípios da formação contínua, podemos verificar que estes são bastante inovadores na medida em que estão orientados para a evolução e a mudança dos professores que já exercem a sua profissão. Cruz (1991, p.157) sintetiza os princípios da formação contínua, referindo que a formação deve:

- Ser uma atualização da formação inicial no sentido de uma educação permanente;
- Ser flexível de modo a permitir uma reconversão e mobilidade nos diferentes tipos de ensino;
- Ser integrada no plano científico-pedagógico, na articulação entre a teoria e a prática;
- Estar assente em práticas metodológicas semelhantes das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

- Estimular uma atitude crítica e atuante;
- Favorecer e estimular a inovação e a investigação no que se refere à atividade educativa;
- Ser uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoformação e autoaprendizagem.

Assiste-se depois a algumas alterações na legislação relativamente à formação, nomeadamente no Decreto-lei 344/89, em que a formação contínua, na sequência da formação inicial, deve promover o desenvolvimento profissional permanente. Admite uma enorme variedade de modelos que vão desde a aquisição de graus académicos como doutoramentos, mestrados, cursos de especializações, passando também pelas pós-graduações, estágios, projetos de investigação, às ações de formação, seminários, congressos e conferências (Cruz, 1991). Esta variedade constitui, por um lado, uma vantagem, pois permite uma vasta diversidade de modelos que se pode traduzir numa formação mais personalizada. No entanto, esta variedade significa também problemas de coordenação, planificação e administração, a cargo dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, que geram concorrência pondo-se em causa a qualidade da formação (Cruz, 1991). Por outro lado, também o facto dos professores não participarem de forma direta na planificação e coordenação desta formação constitui uma desmotivação. Cruz (1991) refere vários constrangimentos que passamos a referir:

a) modelos impostos do exterior, seleccionados pelas prioridades dos planificadores e formadores que podem não ser coincidentes com os problemas reais dos docentes; b) gera uma relação pedagógica entre formandos e formadores de tipo autocrático, colocando o docente numa situação de dependência, minimizando-se os problemas reais; c) transforma a formação em obrigação, o que não fomenta o desenvolvimento pessoal e social necessário à autonomia e à auto-aprendizagem; d) não é consentâneo com uma formação humanista e muito menos virada para a inovação e mudança... (Cruz, 1991, p. 161)

Posteriormente, o Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, que define o Estatuto da Carreira Docente, garante a formação continua como um direito dos professores para aprofundarem os seus conhecimentos e as suas competências profissionais com o propósito da “progressão na carreira e da mobilidade entre os grupos de docência” (João Barros, 1991, p. 172).

Em Portugal, é com a aplicação do Decreto Lei nº 249/92 de 9 de Novembro que fica estabelecido o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores que vem definir os objetivos e princípios a que a formação deve obedecer. Assim, no artigo 3º vimos consagrados os objetivos da formação contínua que são “a) melhoria da qualidade de ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade; c) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; d) a viabilização e reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência” e no artigo 4º os princípios, assim como as áreas de formação em que deve incidir no artigo 6.º, e as modalidades de ações de formação contínua no artigo 7.º, dispondo assim, os docentes, de um conjunto de possibilidades e de opções de formação que variam dos Cursos de Formação, passando pelos Módulos, pela frequência de disciplinas singulares em instituições de Ensino Superior e Seminários ou ainda Círculos de Estudos, Oficinas de Formação e Projetos. Outro ponto a salientar são as entidades formadoras consagradas no artigo 15.º, apresentando-se como instituições de formação contínuas a) instituições de ensino superior; b) os centros de formação das associações de escolas; c) os centros de associações profissionais ou científicas e ainda os serviços da administração central ou regional de educação.

Este documento foi posteriormente alterado e atualizado com a Lei 60/93, de 20 de Agosto e ainda com o Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro. A leitura do preâmbulo do referido Decreto revela um reforço da importância da formação contínua para a construção de uma “escola democrática”, dando-se relevo a uma “formação centrada na escola e nos projetos aí desenvolvidos”. Ainda neste Decreto-Lei, mais concretamente no ponto 3 assiste-se à valorização da formação contínua ao dar-se “especial realce à valorização pessoal e profissional do docente”. O Despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto vem definir a formação a frequentar pelos professores. Assim, 50% das ações de formação que os professores frequentam “devem ser realizadas, obrigatoriamente, no âmbito da área de formação adequada”, ou seja, uma parte da formação docente tem que estar diretamente relacionada com o domínio científico didático do grupo disciplinar a que o docente pertence.

A formação contínua de professores está hoje contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005 de 30 de Agosto), mais concretamente o artigo 38º,

totalmente dedicado aos princípios da formação contínua. Pela sua leitura podemos perceber que a elaboração desta lei tem objetivos nobres, como o direito a uma formação diversificada, de modo a “assegurar o completo aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei de Bases do Sistemas Educativo, artigo 38, ponto 2). No entanto, por mais nobres que sejam estes objetivos sente-se que, por alguma razão, a formação contínua de professores é encarada como uma obrigatoriedade, na medida em que constitui condição para a progressão na carreira, parecendo assim estar sempre patente o dever de frequentar ações de formação, com o objetivo de se obterem créditos, tão necessários a essa progressão. Este princípio veio contaminar a verdadeira essência da formação. Ora, tendo em conta a constante mutação da sociedade, quer a nível económico, social, cultural e de valores, cada vez mais se torna imperativo que os professores se atualizem relativamente a todas estas mudanças e partilhem experiências e saberes, investindo conscientemente em si e no seu desenvolvimento profissional.

O papel da escola está hoje fortemente associado à sociedade em que vivemos, na qual as escolas estão enquadradas. Cada vez mais o professor tem novas funções, desempenhando numa mesma escola diversos papéis, consoante as tarefas que tem para realizar. É nesta diversidade de papéis que cada vez mais a formação contínua ganha relevância. O professor tem que estar preparado para ser Diretor de Turma, membro do Conselho Geral, tomar decisões sempre que necessário e procurar resolver problemas. Ele tem que planificar as suas aulas, avaliar os alunos, avaliar os colegas, participar nas reuniões de grupo de departamento, de educação especial, enfim o professor assume hoje nas escolas uma diversidade de papéis, para os quais tem que estar preparado. É neste quadro de exigência que se insere a formação contínua, que tem como fim dignificar a carreira docente e promover o desenvolvimento profissional.

A formação profissional deve contribuir para esse desenvolvimento profissional e o formador surge aqui como um orientador, “treinador, companheiro e conselheiro” (Alarcão, 1996, p. 13) do formando. O objetivo seria desenvolver um trabalho colaborativo entre formadores e formados, dentro de uma mesma realidade, a escola.

Não podemos dissociar o processo formativo da prática, aliás ele faz mais sentido na prática, pois é aí que tudo acontece, bem como na experimentação e na reflexão. Segundo Schön (1991), a formação de profissionais deve basear-se numa estrutura curricular virada para a prática, em que a reflexão surja como característica essencial para o desenvolvimento profissional, que ajude os formandos a desenvolver a

competência necessária para operarem em situações “complexas e incertas” (Schön, 1991, p. 19).

### **Orientações curriculares para formação contínua**

Para nos debruçarmos sobre os currículos na formação contínua de professores importa, de forma muito resumida, perceber quais são os objetivos e como é o funcionamento dos vários ciclos de ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Tendo em conta que esta Lei remonta a 1986, percebe-se que a educação pré-escolar seja referida separadamente dos outros ciclos de ensino. Assim, no artigo 5, são definidos os objetivos da educação pré-escolar. No entanto, conforme vem referido no relatório do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (Alarcão & Ponte, 1997), hoje a educação pré-escolar é já interpretada como um momento de aprendizagem também importante na vida das crianças e, portanto, justifica-se que também estes professores devam beneficiar de formação contínua. No artigo 8.º são definidos os objetivos e o funcionamento do ensino básico que compreende os 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No 1.º ciclo pretende-se um “ensino globalizante da responsabilidade de um único professor” (Artº 8.º-1-a) e o objetivo prende-se com o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Artº-3-a). Por sua vez o 2.º ciclo organiza-se por “áreas disciplinares de formação básica, havendo um professor para cada área” (Artº 8.º-1-b). O objetivo neste ciclo é a “formação humanística, artística, física, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, de modo a levar os alunos a compreender e interpretar crítica e criativamente a informação, para possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e formação que permitam a prossecução da sua formação” (Artº 3.º-3-b). O 3.º ciclo está organizado segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolvidas em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (Artº 8º-1-c). Pretende a aquisição “sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional” (Artº 3.º-3-c). Quanto ao ensino

secundário, composto por três anos de formação – 10.º, 11.º e 12.º ano – os seus objetivos prendem-se com o “desenvolvimento das capacidades e hábitos de trabalho e intervenção e aprofundamento de elementos culturais, a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de valores e atitudes e o favorecimento de uma orientação profissional” (Alarcão & Ponte, 1997, p. 8).

Ora, é partindo desta breve análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, que deve ser concebida e pensada a formação contínua de professores. Sabemos que há “aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respectivo nível de ensino; mas há também aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível e as particularidades da faixa etária de população escolar que esse professor é chamado a lecionar” (Alarcão & Ponte, 1997, p. 8). É nesta diversidade que o Decreto-Lei 344/89, no capítulo I artigo 3 alínea c, vem promover a formação contínua num desenvolvimento profissional permanente, designadamente numa perspetiva de autoaprendizagem constante desenvolvida nas vertentes científica, tecnológica e humanística (Decreto-Lei 344/89).

Sendo o “professor uma figura de cultura” (Alarcão & Ponte, 1997, p. 8) é muito importante que ele adquira formação em vários outros campos que não só o da sua especialização. Assim, nesta diversidade de papéis que hoje o professor desempenha na escola, é essencial que ele esteja devidamente preparado para fazer face ao grande e rápido desenvolvimento social, económico e cultural. É deveras importante que ele adquira uma formação sólida a nível pessoal, social e cultura para facilmente conseguir inteirar-se de um número, cada vez maior de tarefas às quais tem que responder.

Na sua comunicação durante a Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, Niemi (2007, p. 62) refere que o currículo da formação contínua, não pode estar apenas voltado para “objetivos, nacionais, políticos e económicos”. Ainda, de acordo com este autor, é necessário sentir a profissão, no sentido de que os professores deviam “interiorizar a natureza moral da sua profissão” (p. 62). Deste modo Niemi (2007) defende um currículo de formação contínua orientado em cinco componentes. A primeira, prende-se com o conhecimento científico, do qual o professor deve ser sempre portador dos mais recentes conhecimentos e sobre o modo como esse conhecimento deve ser traduzido num “conhecimento de conteúdo pedagógico”, a segunda componente está relacionada com “um conhecimento pedagógico baseado na investigação”, (p. 62) a terceira o professor deve ser portador de “*skills* profissionais...e

competências necessárias para orientar e apoiar diferentes aprendentes”, a quarta refere “uma dimensão social e cultural da educação que permite aos professores responder às necessidades dos aprendentes individuais de uma maneira inclusiva” (p. 62) e por último, a quinta componente, que promova “estudos que despertem a consciência dos professores-estudantes para entenderem o papel dos professores como representantes de uma profissão de natureza moral e como intelectuais públicos em questões educativas” (p.62). De acordo com o mesmo autor a formação contínua deve então ser capaz de promover “professores com um conhecimento científico sólido e ajudá-los a alcançar a capacidade de expandirem e aprofundarem seus saberes profissionais através do seu próprio questionamento durante a prática profissional e através da reflexão crítica.”(p. 62).

Ainda sobre as orientações curriculares, o despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto, no seu ponto 3.3.3.2 estabelece que 50% das ações de formação contínua a frequentar pelos professores devem ser realizadas, obrigatoriamente, no âmbito da “formação adequada”, entendendo-se por formação adequada a formação cujos conteúdos estão diretamente relacionados com os conteúdos curriculares disciplinares, ou seja, ações de formação que têm por “referência a área ou disciplina curricular no seu âmbito específico de docência”. Com o objetivo de clarificar a aplicação deste despacho, o Relatório de Conselho Científico-Pedagógico para a Formação de Professores de 2010 refere que estes 50% de formação têm em vista a aplicação direta em sala de aula, isto é, incida no ensino-aprendizagem da disciplina a ser lecionada e que envolve aspetos como:

- a) As ações que visam a atualização e o aperfeiçoamento científico específico;
- b) As ações que se orientam para a melhoria das práticas de ensino/aprendizagem, seja por efeitos de inovação ou aperfeiçoamento das didáticas específicas utilizadas, seja em resultado da presença e recurso a novos materiais ou equipamentos pedagógicos;
- c) As ações que proporcionam a melhoria dos processos de avaliação do rendimento escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua íntima correlação com as metodologias de ensino e os objetivos propostos para a aprendizagem;
- d) As ações de formação no âmbito das “novas tecnologias de informação e comunicação”, desde que orientadas diretamente para o ensino da disciplina ou área curricular disciplinar específica dos formandos;
- e) As ações de formação que se orientam para favorecer o tratamento personalizado de cada um dos educandos, com especial relevância para a intenção de constituir uma escola inclusiva a partir da

sensibilização generalizada para as problemáticas da educação especial, com aplicação a casos de deficiência leve ou dos alunos sobredotados (Relatório CCPFC, 2010, pp. 26-27).

### **A Língua Estrangeira no Ensino - Inglês**

Não se pretende, neste ponto do trabalho, fazer uma análise exaustiva sobre o ensino da língua Inglesa, quer ao nível do enquadramento legal, quer ao nível das teorias de aprendizagem. No entanto, da leitura da introdução do programa de Inglês do Ensino Secundário, fica-nos a ideia de que as línguas de um modo geral se tornam cada vez mais importantes. As línguas constituem um requisito essencial para a comunicação entre as pessoas numa Europa cujo espaço é definido como Schengen (livre circulação de pessoas e bens). Também é referida a utilidade das línguas na construção de uma cidadania de respeito e aceitação da sua própria identidade e de outros cidadãos, bem como a cultura de outros povos, que no documento do programa do Ensino Secundário vem definido como “pluralidade linguística e cultural europeia” (ME, 1997, p. 3). Toda esta conjuntura tem vindo a favorecer a língua inglesa, levando-a a adquirir “o estatuto de primeira língua de comunicação mundial” (ME, 1997, p. 3). Ainda desta leitura percebe-se que, ao longo do percurso escolar, os alunos têm acesso a um vasto número de elementos culturais que lhes permite comunicar e relacionar, quer com a cultura inglesa, quer com a cultura norte-americana – “o aluno deve relacionar-se com a cultura anglo-americana” (ME, 1997, p. 10).

Assim, quando pensamos na Língua Estrangeira mais falada e escrita no mundo imediatamente nos vem à ideia a Língua Inglesa. Guerra (2009) refere-se à Língua Inglesa, como a Língua Global, a Língua do Mundo ou ainda a Língua Internacional e acrescenta que o uso dos adjetivos: global, mundo e internacional, usados para caracterizar a língua inglesa parecem ser relativamente idênticos no significado, mas cada um tem a sua própria conotação. O que se pode dizer é que todos estes adjetivos se resumem a explicar que o Inglês é a língua de comunicação mundial. O Inglês enquanto Língua Internacional é falado, quer por “native speakers”, quer por “non-native speakers”, na comunicação internacional nas mais variadas situações – negócio, anúncios, desporto, noticiários, viagens, diplomacia e diversões, o que faz com que se tenha tornado numa Língua falada em todo o mundo (Guerra, 2009).



Foi no século XIX que em Portugal se começou a dar mais importância à língua Inglesa na educação, com o aparecimento dos Liceus, hoje Escolas Básicas e Secundárias. Na altura, a oferta de escola em termos de aprendizagem de Línguas Estrangeiras traduzia-se no Inglês, Francês e Alemão, eram as Línguas Modernas. No final do século, o ensino secundário composto por sete anos dividia-se em Curso Geral, com uma duração de cinco anos e Curso Complementar, com uma duração de dois anos. No século XX, a Reforma de 1947 vem dividir o ensino secundário em 3 ciclos surgindo assim “o primeiro ciclo (2 anos), o segundo ciclo (3 anos) e o terceiro ciclo (2 anos)” (Guerra, 2009, p. 12). A aprendizagem das línguas estrangeiras estava então orientada da seguinte forma: no 2.º ciclo ensinava-se Francês aos alunos, no 3.º ciclo era introduzido o Inglês e os alunos podiam ainda optar, para além do Francês e do Inglês, pelo Alemão Grego ou Latim. No entanto, estas opções eram apenas direcionadas para os alunos que queriam seguir estudos superiores (Guerra, 2009).

Mata (2001) refere que “ensinar uma Língua Estrangeira com êxito não é, apenas, uma questão de método, pois a mesma técnica utilizada por determinado professor, num certo contexto, pode obter resultados fantásticos enquanto que com outro grupo de alunos pode obter resultados medíocres” (Mata, 2001, pp. 69-70). A aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês, está sempre associada à dimensão cultural, isto é, no ensino da Língua Inglesa está sempre implícita a abordagem cultural, pois não é possível ensinar sem recorrer, a “vários contextos culturais onde a língua é falada” (Carvalho, 2010, p. 5). Tal pressuposto emerge da leitura dos programas nacionais que referem que, ao longo do percurso escolar, os alunos devem ter acesso a um vasto número de elementos culturais que lhes permite comunicar e relacionar quer com a cultura inglesa, quer com a cultura norte-americana – “o aluno deve relacionar-se com a cultura anglo-americana” (ME, 1997, p. 9). Este cariz pluricultural parece-nos ser um tema emergente na formação contínua de professores, e seria de reforçar a este propósito a grande vantagem e até a necessidade dos professores em Portugal fazerem formação com falantes nativos, neste caso da língua Inglesa e até Americana. Esta dimensão cultural está de acordo com os programas de Inglês, na medida em vai colidir com uma outra finalidade que consiste em “Fomentar uma educação inter e multicultural crítica e participativa, assumindo a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária” (ME, 1997, p. 7). Um outro tema que nos parece emergente da leitura dos programas de Inglês é a necessidade de diversificar estratégias em sala de aula previsto também como um objetivo que visa “desenvolver estratégias de

superação de dificuldades e resolução de problemas” (ME, 1997, p. 9). Por último o programa de Inglês do ensino básico “consagra desafios que, para alunos e professores, incentivam dinâmicas de inovação” (p. 6). Todos estes aspetos são de ter em conta nos objetivos da formação de professores, em todas as vertentes, através das várias modalidades de formação.

## CAPÍTULO 3

### A teoria e a prática na ação do professor

Este capítulo começa com uma breve definição do conceito de teoria passando pelo facto de, aparentemente a teoria e a prática se encontrarem separadas. No segundo ponto, sobre a prática pedagógica, procura-se perceber de que modo a dimensão teórica se transporta para a prática e para o conhecimento profissional do professor. O terceiro ponto deste capítulo prende-se com supervisão. Não é nosso propósito apresentar neste trabalho os vários cenários da supervisão, mas definir a supervisão como um meio possível de desenvolvimento profissional. O quarto ponto pretende ser uma reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

#### Relação teoria e prática

Teoria é um conceito difícil de definir. De acordo com as definições enciclopédicas, o termo teoria vem do grego *θεωρία* e refere-se ao conhecimento especulativo, puramente racional. O substantivo *Theoria* significa a ação de contemplar, examinar, especular, mas também pode ser entendido como forma de pensar e entender um fenómeno, a partir da observação. Hoje em dia o termo é aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento, possuindo uma definição específica em cada área. Decorrem desta definição termos como: teoria científica, teoria das ciências sociais, teoria do conhecimento, entre outras designações. Quando neste nosso trabalho nos referimos à teoria, estamos a considerar os vastos conhecimentos e conteúdos que são transmitidos aos professores durante as formações contínuas e que são de tal modo fundamentadas ou comprovadas que aparentemente é improvável que não se consigam pôr em prática, como já vimos no capítulo anterior.

Depois de analisarmos o conceito de teoria, parece-nos fazer sentido analisar também o conceito de prática. De acordo com o dicionário de língua portuguesa o termo

prática é também um substantivo que vem do grego *praktiké*. De acordo com os gregos a prática é então “a arte de fazer uma coisa”, uma atividade que visa a obtenção de resultados concretos, aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou ciência, isto é efetuar, realizar. Nas definições enciclopédicas encontramos também a constatação de que a teoria, para ser considerada como tal, tem que ser provada pela prática, ou seja a prática torna-se necessária para comprovar uma teoria. Daqui concluímos que teoria e prática estão intimamente ligadas. Assim, se por um lado a prática consiste na aplicação de regras e de princípios, por outro lado precisamos da teoria, para ditar essas regras, que, por sua vez, têm que ser confirmadas na prática. Neste contexto Argyris e Schön (1974) referem que os modelos de relações interpessoais e as nossas ações e atitudes em sociedade são manifestações inconscientes de teorias que fomos adquirindo e construindo o longo da vida.

Ao longo do século XX este hiato entre a teoria e a prática tem-se intensificado. Aparentemente o conhecimento teórico produzido não tem sido suscetível de ser transferido para a prática. Schön (1991) fala-nos de uma epistemologia positivista da prática que, era no início do século XX construída no seio das universidades e que compreendia a divisão laboral. Então, os cientistas e estudiosos da universidade criavam, se assim se pode dizer, a teoria que os professores e técnicos de outras profissões iriam depois aplicar na prática. Deste modo, a função da escola era a de transmitir aos alunos esse conhecimento generalizado e sistemático que é a base do conhecimento profissional, o que conduziu ao facto dos que criavam e produziam a teoria serem considerados superiores em comparação com os sujeitos que a aplicavam – “Estavam então plantadas as sementes do currículo positivista (...) e as raízes da natural divisão entre a investigação e a prática.” (Schön, 1991, p. 37).

Aparentemente quando se fala em teoria parece que estamos num outro patamar, acima da prática. Schön (1991) fala-nos de uma “Racionalidade Técnica” (p.21), que consiste num modelo que o autor define como sendo o conhecimento profissional, aquele que dá forma ao nosso conhecimento das profissões, às relações de pesquisa, educação e prática. De acordo com este modelo a nossa atividade profissional está relacionada com a resolução de problemas através da “aplicação da teoria científica e da técnica” (p. 21). De acordo com o mesmo autor, as competências no uso da “teoria e da técnica” (p. 27) devem vir depois do aluno ter aprendido tudo o que é científico, por um lado porque não se pode aprender a aplicar competências sem antes se ter aprendido tudo o que é científico sobre um determinado assunto e, por outro, porque as

competências são um tipo de conhecimento que não é concreto, como o conhecimento científico, e portanto são secundárias. Neste contexto, estamos perante duas dimensões que para além de serem diferentes, parecem ainda estar divididas.

Neste ponto do nosso estudo importa também referir a relação da teoria e da prática associada aos estudos curriculares. Pacheco (1996) fala-nos também desta ligação entre a teoria e a prática. De acordo com este autor a teoria surge associada a muitas “ambiguidades e conotações” (p. 31), pois a teoria é passível de discussão. A prática, por outro lado, traduz-se numa “estrutura na base da qual se processa uma teorização”. Podemos então considerar que a teoria “sistematiza e fundamenta decisões epistemológicas”, e que tem como objetivo, “descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares” (p. 31). Por conseguinte, a teoria serve de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à melhoria. Assim, podemos dizer que a teoria surge da necessidade de orientar e organizar a prática e, por sua vez, a prática vai apoiar-se na teoria, porque no fundo a teoria responde a uma série de questões que se prendem com a prática.

Schön (1974) fala-nos de uma teoria relacionada com os sistemas e as organizações sociais e o seu objetivo não é apenas falar de uma teoria, mas de uma teoria em ação, ou seja dinâmica e ativa. Para Schön (1974) a teoria não é algo estático, um dado adquirido e terminado, ela é um sistema dinâmico, procurando constituir-se numa resposta às suas próprias inconsistências e fragilidades. Assim, no contexto da formação contínua de professores, a teoria deve ser a interação entre o formador e o formando conduzindo a uma aprendizagem mútua, de modo a permitir a procura, a identificação e a resposta de todos os profissionais com o objetivo de habilitá-los para os novos desafios, nomeadamente as reformas do sistema profissional e educativo. A teoria deve então ser capaz de criar uma comunidade profissional, cujo objetivo seja um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem, e deve igualmente promover o aumento da prática profissional com a auto atualização, incluindo compromissos, necessidades, valores, competências e níveis de aspiração/preensão para promover o crescimento (Schön. 1974).

Também Korthagen (2001), se refere à teoria como a nossa conceção do conhecimento como teórico e afirma que o professor é um aprendiz ao longo da sua vida, capaz de orientar a sua própria aprendizagem, de estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática. Assim, deparamo-nos com profissionais que procuram solucionar os problemas recorrendo à aplicação da teoria e

da técnica derivada do conhecimento sistemático, geralmente científico. A formação contínua de professores enquadra-se com precisão nesta exposição, pois temos os formadores que procuram transmitir todo o seu conhecimento científico, académico e portanto teórico, ignorando muitas vezes a realidade da prática e dos formandos que têm à sua frente. E, neste contexto, continuamos a assistir a um sentimento de desconforto entre os profissionais da educação. Aqui, definimos então duas realidades. A primeira designamos de conhecimento científico – teoria - e a segunda de conhecimento profissional – prática - que tem como principal objetivo prepara estudantes para as práticas sociais reais – a sua própria realidade. Ainda sobre a teoria e a prática, Cladinin (1986) acrescenta que a “teoria e a prática não se podem separar, sendo que a prática corresponde à teoria em acção” (Cladinin, 1986, p. 20).

Na conferência realizada em Portugal Canário (2007), refere que a profissão de docente não deve ser “pensada como uma profissão de execução” (Canário, 2007, p. 138), o professor é mais que isso, é um “analista simbólico (prático reflexivo, investigador, produtor de sentido) ” (Canário, 2007, p. 139). Esta atitude revela que a prática não é uma mera aplicação da teoria e que a prática e a teoria não podem ser separadas. Assim sendo, torna-se pois importante repensar a relação entre a formação e o desempenho profissional.

Nóvoa (2002) afirma que:

não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e atitudes mais a sua mobilização numa determinada acção educativa. (Nóvoa, 2002, p. 27)

De acordo com Zeichener (1993), muitas das estratégias que os professores usam na sala de aula são elas próprias teorias práticas, ou seja “a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não” (p. 21). O facto dos professores serem constantemente confrontados com problemas pedagógicos leva a que os professores produzam de forma sistemática teorias. É, por exemplo, o caso da “diferença ente expectativas e resultados” (p. 21). Na opinião do mesmo autor,

a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas

precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objectivos educacionais. (p.21)

De acordo com o autor a diferença entre teoria e prática, é essencialmente um “desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática”. (Zeichner, 1993, p. 21)

### **Prática Pedagógica**

A noção de prática pedagógica está fortemente ligada ao conceito de ensinar, mas “ensinar entendido como uma actividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam” (Roldão, 2007, p. 2), que deve ser baseada numa atitude consistente, contextual e fundada no conhecimento dos conteúdos a ensinar, dos currículos, dos fatores sociais, da realidade do aprendente, das estratégias de trabalho a desenvolver.

Roldão (2007) fala-nos do conhecimento específico dos professores, como o saber profissional que os distingue, que não se resume aos conteúdos, mas “assenta na especificidade do *saber ser docente*” (Roldão, 2007, p. 3). Esse saber reflete-se no desempenho da ação de ensinar, na capacidade de pensar e teorizar essa ação e, por conseguinte, numa melhoria de adequação constante das suas metodologias e dos seus instrumentos de trabalho. Contudo, “não basta saber as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem (...). Há que ser capaz de transformar o conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos, numa *acção transformativa*” (Roldão, 2007, p. 4). Dentro desta especificidade, há uma característica importante a ter em conta, que Roldão (2007) designa de capacidade analítica e que constitui a questão central da formação de professores, aspeto que toca a ideia de prática reflexiva defendida por Shulman (2004) e Shön (1991) que contraria o saber do quotidiano, que se traduz na experiência do dia-a-dia. É o conhecimento profissional que assenta em duas características, “o saber-técnico (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora*” (Roldão, 2007, p. 5) que permita o domínio de uma ‘situação’ baseado em conhecimentos formalizados e experiências. Shulman fala-nos de um conhecimento profissional mais específico que os professores devem ser portadores que ele designa de “o conhecimento do conteúdo pedagógico” (Shulman, 1988, p. 18) e que define como a “intersecção do conteúdo e da pedagogia” (Shulman,

1988, p. 18). Salienta-se nesta teoria a relação entre o que vamos ensinar – conteúdo – e a forma/ modo como o fazemos – pedagogia.

Nesta linha de pensamento, Shulman (2004) defende o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto ‘comunidade de aprendentes’ combinando um questionamento constante da ação – prática reflexiva – com uma construção conjunta de um novo conhecimento dos professores, partindo das suas áreas disciplinares.

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, proposto por Schön (1991) a “prática profissional é um processo de resolução de problemas” (p. 39). No entanto, torna-se necessário configurar o problema, pois os problemas não estão feitos ou elaborados, é necessário construí-los, muitas vezes a partir de situações complexas e indefinidas. Deste modo, os problemas “são construídos a partir de situações problemáticas” (p. 40), no sentido de que, as situações profissionais em que muitas vezes nos encontramos são muitas vezes complexas e geradoras de incerteza. Para resolver o problema, o profissional, neste caso, o professore, tem que o construir partindo dos dados de que dispõem. O mesmo autor refere a importância do conhecimento teórico anterior e posterior à prática, na medida em que a prática alimenta a teoria, porque é através da prática que se chega a mais saber sobre a profissão de docente, tornando-se assim a prática no fator central da produção de conhecimento. Esta prática resulta de uma reflexão constante e sistemática, que, seguida da ação, reflete-se numa nova reflexão que produz uma nova prática, num sistema contínuo, encadeado, em forma de espiral ascendente, que Korthagen (2001, p. 44) designou de ALACT “(Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action and Trial)”, e que consiste na reflexão de uma ação, que reflete a interpretação que fazemos de uma realidade vivida, que é questionada e analisada. Este questionamento e análise constantes conduzem a uma tomada de consciência da ação, que implica a criação de métodos alternativos que, por sua vez, vão gerar nova ação, a qual irá resultar em nova reflexão e assim sucessivamente. Importa salientar que ao longo deste processo as ações não se repetem. O objetivo é adaptar estratégias, melhorar a prática e promover o desenvolvimento profissional.

Nesta discussão da prática pedagógica, Shulman (1986) chama a atenção para a importância do conhecimento de que os professores são portadores e divide-o em três categorias: “(a) conhecimento do conteúdo da disciplina, (b) o conhecimento pedagógico do conteúdo, e (c) o conhecimento curricular” (Shulman, 1986, p. 9). A primeira categoria por ele apresentada assenta não só na transmissão das verdades



científicas, mas também porque é que estamos perante tal certeza e porque é que é um dado garantido e ainda qual a sua importância na prática. Então, um professor bem preparado consegue decidir que saberes devem ser transmitidos numa determinada circunstância e qual a melhor forma de o fazer. Na segunda categoria, Shulman fala-nos ainda deste conhecimento do conteúdo, ou como ele mesmo diz “deste conhecimento que incorpora os aspetos do conteúdo” (Shulman, 1986, p. 9), mas associado à capacidade de ensinar esse conhecimento, de o transmitir e refere mesmo que o professor deve ser possuidor de inúmeras alternativas de formas de exposição/transmissão desse conteúdo: “as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, as formas de representar e formular o assunto que faz com que seja compreensível para os outros” (p. 9). Para além deste aspeto, o conhecimento pedagógico do conteúdo está também relacionado com os conhecimentos de que os alunos são portadores, ou seja, “as concepções e preconceções que os alunos, de diferentes idades e origens trazem consigo para a aprendizagem dos temas mais frequentemente ensinados” (Shulman, 1986, p. 9), porque os alunos já trazem consigo um saber, que é preciso conhecer. Assim, a informação que o professor possui deve ser organizada de uma forma lógica e coerente especificamente para os alunos que tem à sua frente. A terceira categoria designada de conhecimento do currículo, corresponde aos programas desenhados pelo Ministério da Educação, segundo os quais os professores se devem orientar. Note-se que é aqui dito, orientar e não seguir rigorosamente. É que torna-se necessário que o professor possua também um entendimento tal do currículo que lhe permita utilizar as mais variadas formas, técnicas, instruções, textos, métodos e programas audiovisuais ao seu alcance para trabalhar o programa do currículo.

### **A supervisão como um meio de formação contínua de professores**

No contexto da formação de professores, Vieira (1993) define supervisão “como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Resulta desta definição como objeto da supervisão, a prática pedagógica, como função, a monitoração e como processos centrais a reflexão e a experimentação. Para além desta dimensão analítica, a mesma autora refere ainda uma dimensão que ela designa de interpessoal e que diz

respeito aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos nesta monitoração. Numa situação de supervisão pedagógica, estas dimensões quase que se confundem, no sentido de que se torna difícil separá-las, pois, inevitavelmente, a dimensão analítica só terá sucesso se a dimensão interpessoal for uma relação franca, aberta, de espírito colaborativo, em que “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para sua autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção” (p. 30).

A noção de supervisão surge, pois, associada à orientação da prática profissional. Alarcão e Tavares (1987) definem mesmo a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional” (p. 18). Os mesmos autores referem então como objeto da supervisão o desenvolvimento profissional, que acontece num “tempo continuado”, como um “processo” (p. 18) ou seja, ao longo da carreira profissional de um professor, enquadrando-se deste modo perfeitamente na formação contínua de professores. Também Villas-Boas (1991), numa abordagem que faz e referindo-se à supervisão clínica, afirma que esta está mais orientada no sentido do “processo do que no produto” (p. 628). Podemos então definir e qualificar a supervisão da seguinte forma:

A supervisão deve constituir, pois, numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem, entra no processo para compreender por dentro e por fora. (Alarcão e Tavares, 1987, p. 47)

Este processo, a que aqui nos referimos, é sempre um processo que entende o ensino e a aprendizagem como elementos inseparáveis que pressupõem o desenvolvimento do professor em formação, mas não só, também aqui se prevê o desenvolvimento e aprendizagem do próprio supervisor (Alarcão e Tavares, 1987). Este processo tem-se orientado ultimamente no sentido da resolução de problemas que, de acordo com Alarcão e Tavares (1987), pode acontecer em qualquer momento, envolvendo sempre os sujeitos presentes e o contexto em que acontece. Na sequência desta análise os mesmos autores referem três elementos do processo. O primeiro elemento é denominado de “os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento” (p. 52) e destaca-se neste elemento o papel do supervisor e o professor formando, como “adultos

que continuam a desenvolver-se e a aprender” e que se encontram “num determinado estágio de desenvolvimento” (p. 55) definido pelos autores como mais humano, no sentido de haver “um maior grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão, de flexibilidade e empatia perante as mais variadas situações” (p. 56). Não se trata de construir novas estruturas de resolução de problemas, mas de desenvolver as “estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas num processo de informação-reflexão-ação-reflexão...”. Trata-se de “um desenvolvimento no sentido de uma maior integração” (p. 56).

As tarefas a realizar pelo supervisor e pelo formando constituem, pois, o segundo elemento do processo de supervisão. Alarcão e Tavares (1987, p. 63) enumeram as seguintes tarefas de carácter mais geral, que pressupõem depois outras mais específicas sempre que tal seja necessário:

- estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional;
- criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino;
- analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspetos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de ação a seguir.

No fundo, estas tarefas que aqui são transcritas não são nada de extraordinário e alheio ao próprio professor/formando, pois um bom clima de trabalho é favorável a uma aprendizagem eficaz, sendo já essa uma prática corrente dos professores em sala de aula, bem como a observação, a avaliação ou até mesmo a criação de condições que favoreçam a aprendizagem e o gosto dos alunos pelas matérias aprendidas, e, neste sentido, também as tarefas do supervisor e do professor/formando têm semelhanças. No entanto, se a função principal do professor é ensinar os alunos a função principal do supervisor não é tanto a de ensinar, é antes a de orientar, pois o supervisor é “antes de

mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 65). Assim, estamos em condições de afirmar que a função do supervisor “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 65).

O terceiro elemento deste processo que aqui vem sendo descrito prende-se com a “atmosfera afetivo-relacional envolvente” (p. 68), ou seja o contexto que “envolve e condiciona negativa ou positivamente todo o processo” (p. 68). Assim, torna-se necessário que, quer o supervisor quer o formando se predisponham a ter uma atitude

semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de imaginação, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (Alarcão e Tavares, 1987, p. 68)

Para que o clima entre supervisor e professor seja favorável, no sentido do desenvolvimento profissional de ambos, torna-se necessário ter em conta uma série de pré-requisitos que Alarcão e Tavares (1987, p. 76) definiram como

atitudes de confiança, respeito e aceitação mútua, a troca de experiências, ao ambiente favorável, à perceção correta que o supervisor e o professor têm um do outro e dos assuntos em discussão, à compatibilidade de personalidades, à atenção do supervisor relativamente aos comportamentos do professor e à sua maneira de ver os alunos, ao seu entusiasmo ou falta de entusiasmo pelo ensino, aos seus interesses, às suas preocupações, à sua dificuldade ou mesmo incapacidade de aceitar a realidade da profissão, à sua saúde, aos seus problemas familiares, etc.

Por todas as razões apresentadas podemos afirmar que o processo de supervisão e orientação da prática pedagógica deve ter patente as características dos “sujeitos nela envolvidos, as tarefas a realizar...sem esquecer a sua atmosfera afetivo-relacional envolvente” (Alarcão e Tavares, 1987 p. 81).

Estas características são importantes, quer se trate da formação de um professor em início de carreira, quer se trate de um professor profissionalizado, com experiência e em formação contínua. No entanto, salienta-se neste ponto do trabalho e, em conformidade com Alarcão e Tavares (1987) que, num professor em formação contínua, se está perante um adulto com anos de experiência em ensino e aprendizagem, e, por

consequente, a figura do supervisor não faz sentido, mas antes a supervisão feita por um professor enquanto colega. Podemos afirmar que estamos perante uma situação de “auto-supervisão” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 131) em que a figura de “supervisor-colega” (p. 131) faz mais sentido, tanto em situações relacionadas com o grupo disciplinar, como em situações relacionadas com a turma e a escola – é a supervisão numa “nova dimensão” (p. 131), dimensão essa que, de acordo com os mesmos autores, prevê que a avaliação adquira neste contexto um papel mais ténue partindo da ideia de que o supervisor deixe “de ser visto como o avaliador e o formando como o avaliado” (p. 132). Alarcão e Tavares (1987) propõem mesmo que a “figura do supervisor possa desaparecer”, mas a “dinâmica da supervisão” (p. 132) se mantenha, mas em moldes diferentes. De acordo com estes autores a supervisão deve “actuar de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas” (p. 138). É a supervisão clínica, que se caracteriza por ser o “professor o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 29). Trata-se tão-somente de uma relação de “colaboração entre colegas que na clínica da sala de aula procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança” (p. 138). Trata-se do “poder do professor sobre o seu próprio ensino” (p. 140). Smyth (1987, in Alarcão e Tavares, 1987, p. 141 e segs.), afirma mesmo que “Neste contexto não é necessário existir um avaliador e um avaliado” (p. 141), o que de fato é importante é que os professores queiram refletir e analisar a sua prática de ensino, isto é, “o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados” (Smyth, 1985, in Alarcão e Tavares, 1987, p. 141). É na perceção da “finalidade imediata e do sentido prático das ações” (p. 141), que esta observação, análise e reflexão, numa relação de confiança e abertura entre colegas, pode concretizar a mudança nos professores, mudança essa que visa o desenvolvimento profissional de cada professor, sempre no sentido de melhorar o ensino. Alarcão e Tavares (1987, p. 148) reforçam a importância de uma supervisão na formação contínua ao referirem que

A supervisão é um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores.

Cogan (1973) distingue supervisão geral de supervisão clínica, definindo a primeira como a que acontece fora da sala de aula, e portanto abrange toda a atividade relacionada com os currículos, com a planificação das unidades, os materiais que são utilizados nas aulas enfim, tudo o que tem a ver com “o desenvolvimento do processo e todos os relatórios de comunicação com os encarregados de educação e todo o trabalho relacionado com a avaliação do programa” (p. 9). Por oposição, a supervisão clínica foca-se no trabalho desenvolvido em sala de aula, ou seja, o que o professor e alunos fazem ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o que domina este tipo de supervisão é a interação entre um determinado professor ou grupo de professores e os seus alunos, e recorre a toda a informação que resulta dos acontecimentos em sala de aula.

Contudo, na base de todo e qualquer trabalho de supervisão há que ter sempre em conta, primeiro que tudo, a relação que se estabelece entre o supervisor e o professor em formação. Também sobre este aspeto Cogan (1973) defende uma relação de colegas e entre colegas. Começa então por referir que o autodesenvolvimento do professor, é capaz de produzir mais efeito se acontecer numa relação de apoio mútuo, de parceria entre colegas, em que o trabalho, planeado ao longo de todo o ano, acontece numa base regular. Deste modo, numa “relação de parceria o professor e o supervisor clínico podem trabalhar juntos como associados e iguais, unidos por um propósito comum” (p. 68), um propósito que consiste em melhorar o ensino através do aperfeiçoamento do ensino do próprio professor, sem que isso seja sinónimo de diminuição de autonomia ou dependência do professor. Assim, o mesmo autor afirma que “A lógica desta relação de colegas resulta da convicção de ambos professor e supervisor darem e receberem apoio: numa relação entre colegas é mais fácil os profissionais ajudarem-se uns aos outros e ao mesmo tempo fortalecerem-se profissional e pessoalmente” (p. 69). Trata-se de tornar professor e supervisor em participantes mais ativos de uma mudança. Mudança de desempenho do professor em sala de aula que, por sua vez, deverá operar uma mudança dos alunos.

### **Desenvolvimento pessoal e profissional**

Os investigadores internacionais consideram que os professores são a chave, dos quais depende o sucesso das reformas, pois são eles que implementam as reformas

diretamente nas escolas (Ponte, 1994). Nesta linha de pensamento, em Portugal, através da formação contínua, tem-se dado maior relevo ao desenvolvimento profissional do professor, sendo este o principal requisito para os docentes conseguirem desempenhar o seu trabalho com o rigor e o sucesso necessários face às exigências com que se têm vindo a deparar, e que são o resultado das sucessivas reformas que têm sido implementadas na última década. Ponte (1994) afirma que os investigadores internacionais consideram que é nos professores que reside a solução para o sucesso das atuais reformas. Qualquer mudança nas escolas está sempre relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores. As escolas só se tornam um espaço de melhoria de aprendizagem para os alunos se também aí os professores puderem aprender. Um outro aspeto muito importante é que, para que haja qualquer mudança, aquilo em que os professores acreditam, as suas crenças também têm de ser alteradas, para que possa haver uma mudança, é preciso mudar mentalidades. Na mesma linha de pensamento, Hawel e Valli (1999) defendem que o conhecimento convencional do professor não é eficaz e torna-se por isso inútil. De acordo com estes autores são necessárias grandes mudanças na forma como o desenvolvimento profissional é concebido ou compreendido, e defendem que é necessário que as escolas também se tornem espaço de aprendizagem para os professores. Assim, preconizam um modelo de desenvolvimento profissional baseado numa melhoria no ensino que implica uma mudança, mudança essa que está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional. Propõem também um nível de desempenho dos alunos cada vez mais exigente, que deva incluir uma grande capacidade de trabalho colaborativo e resolução de problemas complexos, e referem que há uma diferença substancial relativamente ao modo como as pessoas aprendem, que conduz a estratégias de ensino e avaliação diferentes das habitualmente utilizadas. Sowder resume muito bem esta ideia quando refere que, no fundo, é necessário desafiar e “mudar a essência dos professores, as suas convicções, para que a mudança possa ocorrer” (Sowder, 2002, p. 160)

Ball e Cohen (1999) por sua vez, afirmam que no seio da classe docente não existe uma forte convicção de que, uma aprendizagem profissional é essencial, e para além disso falta uma série de teorias empíricas construídas e validadas sobre a aprendizagem dos professores, que possam ser utilizadas na formação de professores. Assim, a aprendizagem dos professores é encarada de uma forma rotineira, que acontece a partir da experiência vivida. O que de facto acontece é que o desempenho dos professores muda como resultado das mudanças dos currículos ou da avaliação. No

fundo, os professores não fazem mais do que adaptar-se apenas às sucessivas reformas que vão sendo implementadas, mas isto não é sinónimo de mudanças nas suas convicções, nem alterações no seu desempenho profissional. De acordo com os mesmos autores, a fonte de mudança estaria na necessidade e capacidade permanente dos professores para questionarem a sua própria prática. Então, se houvesse um constante questionamento acerca da prática, a maior parte do trabalho diário dos professores seria um constante desenvolvimento profissional.

Para a análise do desenvolvimento profissional, Ball e Cohen (1999) propõem uma reflexão a partir de três questões. A primeira questão parte da necessidade que os professores sentem para melhorar o seu desempenho e obter melhores resultados dos seus alunos. Num primeiro momento, os professores teriam que ter um conhecimento muito sólido e profundo sobre os conteúdos que iriam lecionar. Não se pretende saber aqui qual a informação que detém sobre determinada matéria, mas que ligação e que significado é que as coisas têm entre si, como é que elas se concretizam, porque é que se faz de uma forma e não de outra. Num segundo momento, trata-se de conhecer os alunos, quais são os seus interesses e motivações e o que é mais difícil para eles. Num terceiro momento, é então referida a necessidade de saber pedagogia. Os professores precisam de ter um repertório que os ajude a envolver os alunos na aprendizagem e uma capacidade que lhes permita responder às mudanças que surgem em sala de aula. Os professores devem pois, desenvolver uma cultura de sala de aula que promova a aprendizagem.

A segunda questão prende-se com a aprendizagem na prática e da prática. Só é possível melhorar o desempenho profissional se os professores souberem como aprender em contexto de trabalho. Este aspeto iria exigir capacidade para aprender sobre as ideias, as intenções e o conhecimento individual dos alunos, para além de ser necessário uma capacidade do professor para se distanciar da situação e analisar o seu próprio desempenho questionando-se sobre o fato do mesmo estar ou não a resultar ou o porquê de não estar a resultar. No entanto, tudo isto implicaria um conhecimento muito consistente e bem fundamentado sobre a prática, o que não acontece porque o ensino e a aprendizagem acontecem em momentos muito concretos de interação entre os alunos, os professores e os próprios conteúdos lecionados. E não é possível prever estes momentos que surgem por uma determinada circunstância. Assim, muita da aprendizagem dos professores tem que acontecer a partir da prática e não na preparação da mesma. Dai a



afirmação de que os professores têm que “aprender na e com a prática” (Ball & Cohen, 1999, p. 10).

A terceira questão prende-se com uma formação profissional que deve ser uma formação orientada para a prática. Assim, a conceção da prática propriamente dita e os conhecimentos necessários para a desempenhar deve constituir o motivo da formação profissional. Mas não só. Torna-se também necessário perceber muito bem onde ou sobre o que se vai trabalhar, isto é, saber muito bem qual é o currículo, a pedagogia, os materiais e as experiências que melhor servem determinada situação de aprendizagem bem como o tipo de conhecimento e competência. Quando estes autores afirmam a importância de aprender com a prática não estão a referir-se apenas a situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, até porque o que acontece com uns alunos numa turma pode não acontecer com outros, mas também a tudo o que acontece e é produzido na sala de aula. Assim, referem estratégias, segundo eles, mais eficazes para analisar o desempenho em sala de aula, propondo a recolha de documentação variada como filmagens das aulas, materiais produzidos pelos professores, pelos alunos, apontamentos dos professores e testes realizados. Todo este levantamento de materiais teria depois como objetivo maior investigar a própria prática. Deste modo, ao analisarem-se os materiais dos alunos está-se a criar um novo espaço de aprendizagem do professor, porque este tipo de trabalho conduz a uma metodologia de trabalho em que os professores se questionam sobre as aprendizagens dos alunos e, quanto mais os professores desenvolvem os métodos de questionamento, dos seus saberes, mais capacidades para interpretar ganham, o que pode contribuir para melhorar quer o ensino quer a sua própria aprendizagem e a dos alunos, pelo que “ao invés de se centrarem, como atualmente se fazem, “na retórica de conclusões”, o discurso enfatizaria mais a “retórica da investigação” (Ball & Cohen, 1999, pp. 16-17). A questão essencial reside em transformar todo o material relacionado com o ensino em material de investigação e aprendizagem. Também Sowder (2002) refere a importância de se analisar o trabalho dos próprios alunos afirmando que é uma maneira de perceber a forma de pensar dos seus alunos, de ter “uma visão sobre o pensamento e conhecimento dos seus alunos” (Sowder, 2002, p. 164). O mesmo acontece quando observam os trabalhos de alunos juntamente com outros professores, o que lhes permite discutir o tipo de estratégias utilizadas e colocar hipóteses sobre o conhecimento dos alunos. Esta ideia também é reforçada com Shulamn (1988), pois também ele refere que é importante documentar tudo o que é ensinado das mais variadas formas.

Zeichner (1993), também nos fala desta dimensão reflexiva que deve surgir depois da dimensão prática, ou seja, partindo da prática devemos depois, refletir sobre ela. Este autor fala-nos de um movimento que surgiu na década de 80, conhecido pelo “movimento da prática reflexiva” (p. 15) levando a que as expressões “prático reflexivo e ensino reflexivo se tornassem slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo” (p. 15). De acordo com o mesmo autor este movimento pode ser o resultado de

uma reacção contra o facto dos professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. (p. 16)

De acordo com o mesmo autor, reflexão também significa que o ensino deve voltar às mãos dos professores nas escola porque o “ensino de qualidade” (p. 16) ao qual este movimento também se refere, não é “propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e de desenvolvimento” (p.16), para além de que, também os professores, através da sua prática reflexiva, produzirem igualmente teorias podendo deste modo “contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993, p.16). O autor não quer com isto dizer que o conhecimento produzido nas universidades não é importante. Ele é importante, mas também é de valorizar o conhecimento produzido nas escolas, sobre o qual assenta a ideia de melhoria das práticas do ensino.

## **CAPITULO 4**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo começamos por descrever os três paradigmas de investigação, para depois descrevermos a metodologia da investigação, designadamente as opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o processo de análise seguido.

#### **Opções metodológicas**

Tendo em conta que, com este estudo, se pretende estudar a perspetiva dos professores de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário sobre a formação contínua e o impacto que identificam nas suas práticas, a investigação irá seguir um paradigma interpretativo, dado que se pretende compreender a perspetiva dos participantes. O estudo insere-se numa reflexão sobre a formação contínua de professores e a articulação com a prática pedagógica.

Durkheim (1951) afirmava que a sociologia não se devia preocupar com o conhecimento do senso comum. Do seu ponto de vista, fazer entrevistas ou trabalho de campo etnográfico, não levava a questões ou problemas realmente científicos, assumindo assim uma postura positivista. Weber (cit. in Max Travers, 2001), contrapondo Durkheim, acreditava que a sociologia como ciência devia ir ao encontro do significado da ação social, usando para isso métodos interpretativos. Weber argumentava que o sociologista tinha que “entrar dentro da cabeça” (Travers, 2001, pp. 7-8) de quem era estudado. Compreender e interpretar a ação social era mais importante do que as técnicas quantitativas usadas pelos cientistas naturais. Assim, a compreensão das ações sociais devia ser considerada o método principal a ser usado nas ciências sociais. Este autor assumia com estas declarações uma postura interpretativa relativamente ao estudo das ciências sociais. É partindo da perspetiva destes dois teóricos que hoje podemos compreender e definir melhor estes dois paradigmas e, é

então neste âmbito, que surge o paradigma interpretativo que, num dado contexto social, procura entrar no universo dos sujeitos, para compreender o significado das suas ações.

Decidir sobre o paradigma de investigação que devíamos seguir não foi tarefa fácil. Para isso tornou-se necessário recorrer a questões como: “Que busco quando investigo? Verdade? Conhecimento? Informação? Compreender? Explicar? Emancipar? As respostas podem ser encontradas nos três paradigmas da investigação educativa referidos na literatura: o paradigma positivista/quantitativo, o interpretativo/qualitativo e o crítico/emancipatório” (Coutinho, 2006, p. 3), ou seja, devemos interrogar-nos sobre os motivos e as finalidades que nos levam a fazer determinada investigação. Assim, o paradigma quantitativo procura “explicar a realidade educativa para fazer previsões e desenvolver teorias explicativas” (Coutinho, 2006, p. 3) do problema em questão, o paradigma qualitativo, tem por objetivo “compreender os fenómenos educativos pela busca de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos” (p. 3) ao problema em questão, o paradigma crítico, por sua vez, “para além de compreender” o interesse do investigador procura “intervir no contexto com vista a modificar situações” (p. 3). É num destes três paradigmas que o investigador se deve inspirar ao decidir os objetivos e finalidades do seu estudo. Estes paradigmas surgem em outros autores, consultados por esta autora, com uma classificação diferente e por isso encontramos referências como: estudos quantitativos, estudos qualitativos e estudos mistos (Coutinho, 2006).

Para a nossa investigação são os estudos interpretativos que nos interessam porque

abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem. (Coutinho, 2006, p. 5)

Hancock (2001) refere que tem sido difícil definir um método específico para o estudo que envolve o ensino de uma segunda língua. No entanto, verificou-se, por um lado um aumento das teorias construtivistas na década de 90, no que diz respeito à instrução de uma segunda língua, por outro lado que as teorias behavioristas, entre os professores e os alunos de uma segunda língua, são as mais “populares” (Hancock, p. 359). Quanto à metodologia, de acordo com o mesmo autor, devem usar-se nestes estudos metodologias de investigação, quer qualitativas, quer quantitativas.

Assim, neste estudo os dados são de natureza quantitativa e qualitativo, devido à natureza do objeto de estudo porque se pretende recolher dados, compreender e interpretar, neste caso, a perspectiva que os professores de Inglês têm sobre a formação contínua.

Erickson (2001) afirma que o trabalho de campo é um trabalho feito a longo prazo porque é moroso e envolve várias etapas, exigindo por isso uma participação ativa do investigador. Esta tarefa requer que tudo seja anotado e gravado procurando documentar-se todos os dados recolhidos para posteriormente se fazer uma reflexão analítica desses dados, que depois é relatado de forma descritiva e detalhada, com transcrições, bem como uma descrição mais geral em forma de “quadros de análise e tabelas de resumo e descrição estatística” (p. 121). De acordo com o mesmo autor, a investigação interpretativa é a metodologia que melhor responde a questões relacionadas com ações sociais, que acontecem em determinados cenários e têm determinados significados para os atores nela envolvidos.

Com o objetivo de identificar a perspectiva dos professores de Inglês acerca da formação contínua e de refletir sobre os constrangimentos que sentem principalmente no que se refere à teoria, promovida pela formação contínua de professores, e à articulação da mesma com a prática pedagógica, considerámos necessário recolher informações abarcando um conjunto significativo de professores. Assim, o estudo baseia-se essencialmente num questionário cujo propósito foi recolher informações sobre a formação e os fatores que condicionam a aplicação da teoria na prática letiva. O questionário é composto por questões fechadas e questões abertas. Na análise de dados, as questões fechadas são tratadas usando técnicas quantitativas, na análise das questões abertas recorreu-se a técnicas qualitativas nomeadamente a análise de conteúdo, tratando-se assim de um estudo misto. MacCall e Bobko (1990) afirmam que os estudos que contemplam os dados quantitativos e qualitativos na mesma investigação permitem realizar um estudo mais completo, porque é possível chegar a conclusões concretas e justificar essas mesmas conclusões. De acordo com estes autores, o uso de métodos característicos da investigação qualitativa permitem gerar hipóteses e elaborar conjecturas sobre a teoria que se pretende trabalhar. Por outro lado, Yin (1994) refere que a investigação quantitativa, que se serve da técnica experimental e da estatística, permite complementar os dados do método qualitativo porque limita as inferências mais subjetivas isolando situações de natureza mais comum/relativa (casual).

## Os participantes

Os participantes definidos para este estudo foram todos os docentes do Concelho do Seixal atualmente a lecionarem a disciplina de Inglês, dos 2.º e 3.º ciclos e Secundário, que, de entre as escolas contactadas, estiveram disponíveis para participar. Escolhi para o meu estudo o grupo de professores de Inglês, porque pertenço a esse grupo profissional e portanto interessa-me saber como encara este grupo de docentes a formação contínua. A zona de estudo é o Concelho do Seixal (anexo 3) por uma questão de proximidade da minha residência e da Escola onde atualmente leciono, factos que me facilitam o estudo, a deslocação e o tempo.

Assim, desloquei-me a todas as escolas do Concelho do Seixal, num total de treze sendo oito Básicas e cinco Secundárias. Falei com os respetivos Diretores e, depois de me identificar, expliquei em que consistia a minha investigação, a quem era dirigida e quais os seus objetivos. Em cada Escola deixei um envelope com os questionários que deviam ser aplicados aos professores de Inglês e uma carta, por mim redigida, dirigida ao Diretor da respetiva Escola onde mais uma vez se explicava o âmbito desta investigação. Das treze escolas apenas duas não colaboraram. Dos 144 questionários entregues, foram devolvidos 43%.

O conjunto de participantes ficou então constituído por 62 professores que mostraram disponibilidade para participar. Desses professores quatro são do sexo masculino (6%) e 58 do sexo feminino (94%). Do total de professores 30 (48%) têm mais de 20 anos de tempo de serviço, 14 (23%) têm entre 10 e 20 anos e os restantes 18 têm menos de 10 anos. Seis professores (10%) não responderam a esta questão (Quadro 1). Dos 62 professores inquiridos, 46 (74%) são efetivos, 10 (16%) são contratados, e os restantes 16 (10%) referem como categoria profissional QZP, QNP (Quadro 2).

Ao analisarmos estes quadros podemos admitir que há um conjunto de professores bastante significativo, que devido à sua situação profissional de efetivos e, que ao elevado tempo de serviço que têm, já frequentaram um leque muito variado e vasto de ações de formação. Assim quando lhes foi perguntado quantas formações tinham frequentado as respostas variaram entre “muitas” e “várias”, não sendo por isso possível quantificá-las.

Quadro 1 - Tempo de serviço dos professores

Idade (anos)	%
> 5	13
entre 5 e 10	6
entre 10 e 20	23
mais de 20	48
Não responde	10

Quadro 2 – Categoria Profissional

Categoria	%
QND	74
QZP	2
PC	16
QNP	3
Não responde	5

### Recolha de dados

O questionário é uma técnica de recolha de dados que permite adquirir informação comunicada pela pessoa sobre um determinado tema, através da interrogação, a um grupo representativo de pessoas – os inquiridos (Tuckman, 1994). Hoz (1985) define questionário com um conjunto de perguntas e questões, que têm na sua essência as características e dimensão do que se pretende observar. É um “instrumento estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matlon, 2005, p. 110), quer isto dizer que, neste caso, todos os professores vão responder às mesmas questões que são colocadas da mesma forma a cada um dos docentes, não havendo por isso explicações adicionais da parte do investigador.

Não existe um método/padrão para se formular um questionário. Porém, existem algumas recomendações, bem como fatores a ter em conta relativamente a essa importante tarefa num processo de pesquisa. De acordo com Kornhauser e Sheatsley (citado em Hoz, 1985) a construção do questionário compreende três etapas. A primeira consiste em determinar a informação relevante referente ao problema de estudo, a segunda corresponde à elaboração das questões de investigação. É nesta fase que se define o tipo de resposta: aberta, mais subjetiva, já que o indivíduo responde mediante a sua opinião, ou fechada, mais direcionada em que a resposta se dá de acordo com as opções apresentadas. A última etapa consiste na aplicação do questionário. Esta aplicação é designada de estudo piloto e consiste num teste ao questionário. Assim, é necessário selecionar uma amostra, para se obter informação sobre o tempo gasto pelo indivíduo a responder e a identificar as questões. Para além disso, o estudo piloto

permite avaliar a funcionalidade do inquérito, detetar erros de raciocínio aquando da elaboração das questões, e analisar os dados para se perceber se correspondem à informação que pretendemos. Dado que nos questionários, nem sempre as hipóteses de resposta correspondem à opinião do inquirido, na medida em que por vezes as pessoas indicam outras hipóteses, torna-se necessário incluir perguntas de resposta aberta, que permitam ao inquirido responder de uma forma mais livre (Ferreira, 1986).

Partindo destas orientações, construiu-se então uma primeira versão do questionário que foi aplicado a dois professores de uma escola do Concelho de Almada (anexo 1). Esta mostra piloto, para testar a funcionalidade do inquérito, traduziu-se na reformulação das questões Q5 em que se delimitou o número de ações de formação frequentadas pelos professores, e as questões Q6, Q7 e Q8 em que se alterou o enunciado das perguntas passando a escolha relativamente à preferência das ações a fazer-se por ordem decrescente de 1 a 3, em que 1 corresponde à maior preferência dada e 3 a menor preferência.

Na versão final, o questionário, anónimo, ficou com um total de dezasseis questões (anexo 2) organizadas da seguinte forma: As primeiras cinco questões correspondem à caracterização dos docentes, a sua categoria profissional, o ciclo em que atualmente lecionam Inglês e o número de ações que frequentaram. As restantes onze questões dirigem-se a aspetos relativos à formação contínua, sendo sete de resposta fechada e quatro de resposta aberta. Nas questões de resposta fechada, em três questões pede-se que manifestem hierarquicamente a sua preferência quanto à incidência da formação, não específica do grupo ao qual pertencem, seguindo-se a formação na área específica do Inglês e depois a modalidade de formação. O questionário tem também quatro questões de resposta fechada em que, numa escala de 1 a 4, os docentes escolhem a resposta que melhor traduz a sua perspetiva da formação contínua relativamente aos motivos que levam a uma determinada escolha, à utilidade das formações contínuas realizadas e aos constrangimentos dessa formação. Na questão Q11 pede-se aos docentes para fazerem uma avaliação das ações de formação frequentadas até à data. Por último, foram incluídas neste questionário quatro questões abertas com o objetivo de compreender melhor qual a perspetiva destes professores sobre a formação contínua e as implicações para a sua prática letiva. Em três das quatro questões pede-se a justificação das afirmações registadas. Na última questão pretende-se que os docentes manifestem livremente a sua opinião quanto à formação contínua. Tuckman (1994) aponta o facto deste tipo de questões permitirem ao entrevistado



manifestar o que pensa “exibindo” assim as suas “atitudes e crenças” (p. 307), porque neste contexto pretende-se interrogar e não observar.

Foram então entregues 144 questionários em todas as escolas do Concelho do Seixal, dos quais foram recolhidos 62. Duas escolas não entregaram os questionários embora nos tivéssemos deslocado a essas escolas várias vezes para os recolher, recebendo como resposta que a colega responsável ainda não os tinha ou que não estava, e, numa escola nem se quer foram aceites. A Direção não aceitou receber-nos. Nessa escola o questionário deu entrada na secretaria para depois ser levado a Conselho Pedagógico que iria decidir se podia ou não ser distribuído pelos professores de Inglês. Soubemos mais tarde que os professores nunca o chegaram a receber.

O questionário foi aplicado a todos os professores participantes entre maio e junho de 2010. Quer as perguntas de resposta aberta, quer as perguntas de resposta fechada, foram preenchidas pelos professores de forma autónoma e no próprio questionário.

### **Análise de dados**

As perguntas de resposta aberta foram transcritas e categorizadas. Ghiglione & Matalon (2005) dizem-nos que as questões fechadas são as mais “cómodas” (p. 116) de se tratar porque os dados são facilmente comparáveis e podem ser quantificados o que facilita o estudo. Por seu lado, as questões abertas são muitas vezes utilizadas para apoiar os resultados quando o investigador lê a transcrição exata do texto e, permitem ao inquirido manifestar de forma mais livre a sua opinião sobre o tema que está a ser tratado dando-se “à pessoa a impressão justificada ou não, de que de facto está ser ouvida” (p. 117).

Na análise de dados as respostas fechadas foram classificadas e sujeitas a um tratamento estatístico. As perguntas de resposta aberta foram transcritas e categorizadas. Assim, as respostas às questões fechadas Q6, Q7 e Q8 (anexo 2), são respostas com três níveis de opção variando a pontuação de 1 a 3. Esta pontuação permitiu calcular a média de cada uma das situações apresentadas. As respostas às questões Q9, Q10, Q11 e Q13 foram analisadas tendo em conta as frequências absolutas e relativas das opções dos professores.

A questão aberta Q12 tem como objetivo perceber como se sentem os professores no contexto das sessões de formação contínua. É uma questão aberta e portanto a análise de dados seguiu uma análise de conteúdo. Assim, como sugerem Strauss e Corbin (2008), a análise incluiu nomear conceitos, “definir categorias e desenvolver categorias em termos das suas propriedades e dimensões” (p. 104). Para esta questão defini como categoria o ambiente de trabalho criado durante a formação. Os dados foram posteriormente categorizados em partilha de experiências, espírito de entreajuda e troca de experiências. Também as questões abertas Q14, Q15 e Q16, seguiram os mesmos procedimentos de análise. Na questão 14, defini como categoria a ajuda/apoio do formador, e como subcategorias de análise o facto de as dúvidas surgirem na prática, no terreno. A questão 15 partiu da aplicabilidade das aprendizagens na prática profissional. Neste caso foram definidas categorias como o facto de as aprendizagens não serem úteis (relacionadas com o facto de estarem desfasadas da realidade prática) ou úteis (relacionadas com a formação pessoal e profissional do professor). A última questão Q16 tinha como objetivo principal uma resposta livre em que os professores manifestassem espontaneamente a sua opinião sobre a formação contínua em geral. A análise desta questão teve como categorização aspetos positivos e aspetos negativos da formação em geral. Em ambas estas categorias foram ainda definidas subcategorias. Assim os aspetos positivos foram subcategorizados em atualização e consolidação de conhecimentos e a importância da formação e os aspetos negativos foram subcategorizados em formação obrigatória, a carga horária e o facto de não ser gratuita.

## CAPITULO 5

### FORMAÇÃO CONTÍNUA

Neste capítulo analisam-se diversos aspetos da formação contínua tendo por base os questionários aplicados. Num primeiro momento procuro saber a escolha da Formação Geral, da Formação na Área Específica do Inglês e a Modalidade de Formação. Num segundo momento, analiso os motivos da Escolha da Formação Contínua, a Utilidade das Formações Realizadas, a Avaliação e os Constrangimentos das mesmas. Por último, pretendo perceber até que ponto a teoria ministrada nas formações se reflete na prática dos professores.

#### **Incidência da escolha da formação**

Na questão fechada sobre os temas em que incide mais a formação contínua (Q6), era pedido aos professores que de entre sete opções ordenassem hierarquicamente 3 de acordo com a sua preferência em que 1 representa a modalidade de maior preferência e 3 a modalidade de menor preferência e 2 a modalidade de preferência média (anexo 2). É de salientar que os professores deviam escolher apenas 3 de entre as 7 propostas e podiam acrescentar uma ou mais que considerassem de seu interesse. Assim, na leitura de dados foi tido em conta as respostas que surgem em maior número de vezes no total, e, foi também considerada a maior preferência e a menor para cada questão. A tabela 4 apresenta as respostas dos 47 professores que responderam a esta questão (houve 15 professores que não responderam).

Os resultados indicam-nos que das 47 pessoas que responderam, 45 escolheram Tecnologias de Informação e Comunicação para dar a sua opinião. Embora 38% afirmem ter *menor preferência* por este tema de formação, salienta-se que a escolha é sobre três temas no total de oito de que dispunham (Quadro 3). Assim, podemos afirmar que este tema merece a atenção dos professores.

No que respeita a Didática da Língua 42 pessoas deram a sua opinião. Parece ser igualmente um tema considerado importante pelos professores (entre a *maior preferência e alguma* perfaz no total 79%).

Quadro 3 – Temas sobre os quais incide a Formação Contínua

Temas de preferência a abordar na Formação	Maior preferência		Alguma preferência		Menor preferência	
	Número de professores	% de professores	Número de professores	% de professores	Número de professores	% de professores
Tecnologias de Informação e Comunicação.	16	34%	11	23%	18	38%
Didática da Língua Inglesa.	15	32%	22	47%	5	11%
Conteúdos relacionados com a língua Inglesa.	15	32%	14	30%	15	32%
Gestão e Organização das Escolas.	0	0%	2	4%	2	4%
Organização do sistema educativo.	2	4%	0	0%	0	0%
Indisciplina nas Escolas.	4	9%	6	13%	14	30%
Centro de Recursos.	0	0%	4	9%	4	9%
Qual?	Ensino Especial				1	2%
	Formação Pessoal e Social				1	2%

Os dados deste estudo também indicam que os conteúdos relacionados com a Língua Inglesa são considerados importantes na formação dos docentes. Assim, podemos verificar que de 44 dos inquiridos, 32% referiram como *maior preferência* bem como a *menor preferência* e apenas, 30% referem *alguma preferência* para os Conteúdos relacionados com a Língua Inglesa.

Relativamente à Língua Inglesa e o seu ensino, os resultados apontam para que tanto a didática da Língua Inglesa como os conteúdos relacionados com a Língua Inglesa surgem como conteúdos de *maior preferência* (32%) ou de alguma preferência (47% e 30%), o que permite concluir que a formação em áreas decisivas na prática de ensino do professor são por estes reconhecidos como importantes.

Há também um dado que vale a pena salientar que é a Indisciplina nas Escolas, que não aparece como uma necessidade de formação, dado que 30% das respostas recaem como um tema de *menor preferência*, apresentando valores reduzidos de

professores que o escolhem como tema de *maior preferência* ou *alguma preferência* (9% e 13% respetivamente). Se pensarmos, novamente que, a maior parte dos professores que responderam a este questionário são do quadro, pela vasta experiência que têm, lidam talvez melhor com este fenómeno, podendo assim avançar-se com uma possível explicação para esta *menor preferência*.

Se fizermos uma leitura vertical dos dados verificamos que são as Novas Tecnologias que lideram a *maior preferência* de formação dos professores, seguindo-se a par a Didática da Língua Inglesa e os conteúdos relacionados com a Língua Inglesa. Podemos então agrupar os temas, começando pelos de *maior preferência*, da seguinte forma:

- Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Didática da Língua Inglesa;
- Conteúdos relacionados com a Língua Inglesa.

Os temas Gestão e Organização das Escolas e Centro de Recursos merecem poucas referências por parte dos professores, não as escolhendo nem como temas da sua preferência nem como não o sendo. São áreas menos relacionadas com a prática letiva, dimensão fundamental da prática profissional dos professores, o que explica que apenas um pequeno número de professores, seis, tenha considerado estas duas áreas importantes na sua formação. No entanto, podemos inferir que, os dois professores que responderam ser a sua maior preferência em termos de formação a Gestão e Organização das Escolas, estão preocupados com este tema, constituindo este um dos seus principais objetivos. Também a formação em Centro de Recursos surge nesta investigação como uma área de formação à qual dos oito professores que responderam, 9% consideram ser de *alguma preferência* e 9% consideram ser de *menor preferência*. Podemos afirmar que estes oito professores não sentem necessidades de formação de relevância no que respeita ao trabalho desenvolvido nos Centros de Recursos.

Há, no entanto, uma afirmação que podemos desde já fazer relativamente à Formação na Área Específica do Inglês. Os professores revelam dar uma importância significativa à formação contínua na área específica da Língua Inglesa, revelando assim uma necessidade permanente de se atualizarem e/ou adotarem novas metodologias nesse âmbito. Assim, podendo a formação na área das novas Tecnologias de Informação e Comunicação fazer parte da Didática da Língua Inglesa torna-se importante associar estas duas áreas numa mesma formação. Se por exemplo pensarmos na formação em programas como o PowerPoint ou nos QIM (quadros interativos multimédia)

verificamos que estes são importantes recursos dos quais a didática se pode servir na aprendizagem da Língua Inglesa. Assim, embora estes dois temas de incidência da formação contínua surjam separados, porque se pretendia especificar cada um deles neste estudo, eles podem estar interligados e em termos de formação contínua podemos afirmar que os professores pretendem uma formação em TIC aplicada à Didática da Língua Inglesa que, como iremos verificar na análise da Q7 em que os professores confirmam a necessidade de aplicar as TIC às atividades de ensino aprendizagem da Língua Inglesa.

### **Formação na área específica do inglês**

Tratando-se de um questionário sobre a formação contínua de professores de Inglês, achei que seria necessário incluir uma questão específica da Língua Inglesa. Assim, a questão fechada seguinte (Q7; anexo 2) tem por objetivo refletir sobre os temas que mais interessam aos professores no âmbito da sua formação específica. Pedia-se então aos professores que indicassem a sua preferência quanto a: Desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da Língua Inglesa; Atualizar o saber técnico-científico na componente linguística, cultural e literária; Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa; Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa e Desenvolver a capacidade de conceção e realização de trabalhos de projeto a partir de situações de ensino da Língua Inglesa.

Seguindo uma metodologia de questionamento idêntica à questão anterior, pedia-se aos professores que, de entre cinco opções ordenassem hierarquicamente 3 de acordo com a sua preferência em que, 1 representa a modalidade de maior preferência e 3 a modalidade de menor preferência e 2 a modalidade de preferência média respetivamente. Convém salientar que os professores deviam escolher apenas 3 de entre as 5 propostas e podiam acrescentar uma ou mais que considerassem relevantes. O Quadro 4 apresenta as respostas dos professores relativamente aos temas da sua formação na área específica do Inglês.

Quadro 4 – Conhecimentos e competências consideradas mais relevantes para a formação.

Temas de preferência a abordar na Formação na área do Inglês	Maior preferência		Alguma preferência		Menor preferência	
	Número de professores	% de professores	Número de professores	% de professores	Número de professores	% de professores
Desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da língua Inglesa.	7	15%	4	19%	10	21%
Atualizar o saber técnico-científico nas componentes linguística, cultural e literária	8	17%	13	28%	13	28%
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da língua Inglesa	22	47%	15	32%	8	17%
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa	11	23%	17	36%	12	26%
Desenvolver a capacidade de conceção e realização de trabalhos de projeto a partir de situações de ensino da língua Inglesa.	2	4%	6	13%	12	26%

A soma das respostas atribuída à *maior preferência* mostra que os resultados são, por esta ordem: Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da língua Inglesa (47%); Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa (23%); Atualizar o saber técnico-científico nas componentes linguísticas, cultural e literária (17%); Desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da língua Inglesa (15%); Desenvolver a capacidade de conceção e realização de trabalhos de projeto a partir de situações de ensino da língua Inglesa (4%).

Os resultados evidenciam que das 47 pessoas que manifestaram o seu parecer, relativamente às suas duas preferências no que respeita aos conhecimentos e competências consideradas mais relevantes para a sua formação, 37 das preferências demonstram que a compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa é a formação que mais sentido faz neste momento para estes professores.

No que concerne à aquisição de conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, 28 pessoas manifestaram ser também um tema importante. Embora os professores optassem por este tema escolhendo-o como o que tem *maior preferência* e o que tem *alguma preferência* a sua soma perfaz um total de 59%. A par da questão anterior (Q6) verifica-se novamente, e este é um dado adquirido, que as TIC associadas à aquisição, compreensão e capacidade de aplicar novas tecnologias à disciplina da Língua Inglesa constituem também um tema significativo para os professores de Inglês em termos de formação contínua. No entanto, a aquisição de conhecimentos, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nas suas quatro competências (comunicação oral, compreensão do oral, leitura e comunicação escrita) surge neste estudo como escolha de *maior preferência*. Mais uma vez verificamos que a didática da Língua Inglesa não associada às TIC surge em primeiro plano confirmando-se desta forma que, embora as TIC sejam importantes há um elevado número de professores (23%) que remete para segundo plano o uso das TIC. Assim, dos 40 professores que responderam considerar a aquisição de conhecimentos, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, apenas 11 referem esta área como a de *maior preferência enquanto* 17 professores revelam dar *alguma preferência* e 12 consideram de *menor preferência*. Mais uma vez o elevado número de professores que atribuí *alguma preferência* (36%) poderá ser justificado pelo facto de muitos dos docentes inquiridos terem mais de 20 anos de serviço e de já pertencerem a um quadro de escola.

Nesta análise é também de salientar a pouca importância dada ao trabalho de projecto a partir de situações do ensino da Língua Inglesa (4%) quando comparado com a importância de desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da Língua Inglesa (15%). Esta diferença poderá ser explicada pelo facto de na prática, em situação de ensino/aprendizagem, um trabalho de projeto ser muito mais moroso.

### **Modalidade de formação**

A questão fechada sobre a modalidade de formação que os professores preferem frequentar (Q8) pedia que de entre sete opções ordenassem hierarquicamente 3 em que



1 representa a modalidade de maior preferência, 3 a modalidade de menor preferência e 2 a modalidade de preferência média respetivamente. É de referir que os professores deviam escolher apenas 3 das opções apresentadas. Paralelamente à leitura deste quadro referimos alguns objetivos de cada modalidade e a carga horária, porque, da leitura que fizemos dos questionários, verificamos que esse é um dos constrangimentos apresentados pelos professores, como termos oportunidade de verificar aquando da análise de conteúdo da última questão deste estudo, de modo que pensamos que faz todo o sentido referir este aspeto. O Quadro 5 apresenta as respostas dos professores quanto ao tipo de modalidade que preferem frequentar para a sua formação.

Quadro 5 – Preferência da modalidade de formação.

<b>Preferência da modalidade de formação</b>	<i>Maior preferência</i>		<i>Alguma preferência</i>		<i>Menor preferência</i>	
	<i>Número de professores</i>	<i>% de professores</i>	<i>Número de professores</i>	<i>% de professores</i>	<i>Número de professores</i>	<i>% de professores</i>
Curso/Módulo	14	25%	20	36%	10	18%
Oficina de Formação	30	55%	17	31%	7	13%
Projecto	1	2%	1	2%	10	18%
Círculo de estudos	3	5%	11	20%	9	16%
Seminário	4	7%	2	4%	13	24%
Disciplina singular	0	0%	0	0%	3	5%
Pós Graduação	4	7%	4	7%	2	4%

Os resultados indicam que de 55 pessoas que responderam a esta questão, 47 (86%) manifestaram que a sua opinião incidia na modalidade de Oficina de Formação, modalidade esta que está mais orientada para o saber-fazer prático e que tem como objetivo principal a intervenção nas práticas pedagógicas prevendo momentos de aplicação/experimentação e momentos de reflexão para um melhoramento da prática profissional. No entanto, também é curioso observar que muitos dos professores inquiridos (34) manifestam ter *maior preferência ou alguma preferência* pela modalidade do Curso/ Módulo, dirigido essencialmente a um tipo de formação mais centrado nos conteúdos e na aquisição de conhecimentos que nos contextos escolares e nas práticas profissionais (entre a maior preferência e alguma perfaz no total 61%).

Salienta-se nesta análise a pouca relevância dada à Disciplina Singular referenciada com *menor preferência* (5%) que está essencialmente relacionada com a

prossecução de estudos, integrando geralmente um curso de bacharelato ou uma licenciatura e são geralmente ministradas pelos Institutos/Escolas/Universidades de Ensino Superior, e à Pós Graduação (7% dizem atribuir *maior e alguma preferência* respetivamente). Quer uma situação, quer a outra, poderá ser explicada pelo facto de atualmente todos os professores serem já portadores de uma especialização (relembre-se que a grande maioria dos docentes inquiridos são do quadro, logo têm formação profissional) e considerarem que nesta fase das suas vidas a atualização dos seus conhecimentos, através das oficinas de formação é a mais adequada para o trabalho que desempenham. Assim, se tivermos presente que a Oficina de Formação, o Projeto, e o Círculo de Estudos se destinam essencialmente a situações centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais enquanto o curso/módulo, os seminários e a pós-graduação remetem para uma formação mais centrada nos conteúdos e na aquisição de conhecimentos, verificamos que, se por um lado os professores dão mais importâncias ao contexto escolar em que se inserem e à sua prática letiva, por outro lado a sua formação pessoal e profissional não é, de acordo com este estudo negligenciada.

### **Motivos da escolha da formação**

Na questão fechada sobre os motivos que levaram à escolha de determinada formação (Q9) pedia-se aos professores que numa escala de 4 valores em que 1 representa o valor mínimo e 4 o máximo, escolhessem a opção que melhor respondia às suas expectativas.

Da análise da tabela conclui-se que o principal motivo que leva os professores à escolha da formação é a melhoria da sua prática profissional (64% no nível 4). Esta valorização do aperfeiçoamento da prática profissional ganha significado se atendermos a outras respostas dadas na mesma questão. Por outras palavras, aprofundar os conhecimentos científicos e didáticos, ambos com a mesma percentagem (57% no nível 4), perfazem um total respetivamente de 80% e 76%, quando considerados no somatório dos níveis 3 e 4 e, adquirir novos conhecimentos didáticos (55% no nível 4, perfazendo um total de 85%, no somatório dos níveis 3 e 4) são os três outros motivos apontados pelos professores para a escolha da formação contínua. Há apenas uma pequena percentagem, 6% e 4% de professores que consideram que adquirir e aprofundar conhecimentos didáticos não é relevante. Esta atitude face à formação contínua está também patente aquando da análise dos temas de incidência da formação em que os

professores também manifestaram claramente dar elevada preferência aos conteúdos relacionados com a Língua Inglesa e à didática da Língua Inglesa (Quadro 3).

O Quadro 6 apresenta as respostas dos professores quanto à escolha da formação.

Quadro 6 - Motivos que levaram à escolha de determinada formação (percentagens).

<b>Motivos da escolha da Formação</b>	<b>Escala de importância</b>			
	1 %	2 %	3 %	4 %
Adquirir novos conhecimentos científicos	15	9	25	51
Aprofundar conhecimentos científicos	11	9	23	57
Adquirir novos conhecimentos didáticos	4	11	30	55
Aprofundar conhecimentos didáticos	6	19	19	57
Adquirir novos conhecimentos relativos à gestão na sala de aula	11	18	38	33
Aprofundar conhecimentos relativos à gestão na sala de aula	11	16	44	29
Procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar	17	28	39	17
Refletir sobre a prática letiva	9	24	49	18
Fundamentar teoricamente a prática profissional	27	31	35	8
Melhorar, em geral, a prática profissional	7	2	28	64
Progridir na carreira	7	13	26	54

Nesta questão há ainda a salientar o uso dos verbos “adquirir” e “aprofundar”. Enquanto o primeiro nos remete para a aquisição de conhecimento, isto é, obter, o segundo sugere um estudo em profundidade desse mesmo conhecimento. Se olharmos ainda para o Quadro 6, verificamos que, tanto para os conhecimentos científicos como para os conhecimentos didáticos, os professores podiam escolher entre adquirir e aprofundar. Analisando as respostas obtidas, conclui-se que, de um modo geral, os professores dizem ter mais necessidade de aprofundar do que adquirir, quer os conhecimentos científicos, quer conhecimentos didáticos, tornando-se clara a importância dos professores atualizarem os conhecimentos que já possuem.

Também é de salientar, nesta questão, o uso do adjetivo “novos” e o facto destas duas questões serem consideradas menos importantes pelos inquiridos. Questiono

até que ponto este fator tem a ver com uma certa resistência à mudança. Este dado não é novo uma vez que pela leitura do Quadro 5, que se refere aos conhecimentos e competências mais relevantes para a sua formação, verificou-se que os professores revelavam estar preocupados com a aquisição de conhecimentos e portanto com a sua formação pessoal e profissional. Se pensarmos que, um grande número de professores está na carreira há muitos anos, como se verifica no Quadro 2 do capítulo 4 em que 74% dos inquiridos são do quadro de nomeação definitiva, são portanto os professores efetivos, que em muitos casos lecionam na mesma escola há muitos anos, estas prioridades relativamente à formação continua, fazem todo o sentido.

A progressão na carreira (80% no somatório das opções 3 e 4) surge neste estudo como um motivo importante para a realização de ações de formação. Tal não será de estranhar na atualidade, pois a sua frequência constitui uma condição essencial na avaliação de desempenho dos docentes.

Nesta análise podemos ainda concluir que os professores consideram importante aprofundar e adquirir novos conhecimentos relativos à gestão na sala de aula 33% e 29% respetivamente, com o objetivo de criar e/ou melhorar as condições de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Quanto à reflexão sobre a prática letiva apenas 18% dos professores consideram que refletir sobre a prática letiva é bastante importante, 49% consideram importante, 24% consideram pouco importante e 9% consideram mesmo irrelevante. Daqui se pode inferir que, embora a reflexão sobre a prática letiva seja considerada importante pelos professores, a aquisição e/ou aprofundamento de conhecimentos científicos e/ou didáticos se sobrepõem quando da escolha de um programa de formação a participar.

### **Utilidade da formação realizada**

Seguindo a mesma tipologia de questionamento, no que concerne à utilidade da formação realizada (Q10), nesta questão fechada solicitava-se a cada professor que escolhesse a opção que melhor respondesse às suas expectativas. A frequência relativa das respostas dadas pelos professores é apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 - Utilidade das formações realizadas

<b>Utilidade da Formação</b>	<b>Peso atribuído</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Adquirir novos conhecimentos científicos.		15	19	28	39
Aprofundar conhecimentos científicos		7	29	30	34
Adquirir novos conhecimentos didáticos		9	22	29	40
Aprofundar conhecimentos didáticos		3	29	32	36
Adquirir novos conhecimentos relativos à gestão na sala de aula		15	28	30	26
Aprofundar conhecimentos relativos à gestão na sala de aula		11	29	38	22
Procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar		21	29	27	23
Refletir sobre a prática letiva		9	25	42	24
Fundamentar teoricamente a prática profissional		19	38	32	11
Melhorar, em geral, a prática profissional		14%	10%	33%	43%
Progredir na carreira		9%	16%	21%	54%

Em termos de utilidade da formação contínua, quando olhamos para este quadro podemos imediatamente observar que 54% dos professores que reponderam a esta questão consideram a formação muito útil para a progressão na carreira. No entanto, se na análise da questão anterior verificámos que, melhorar a prática profissional era o principal objetivo que conduzia à escolha de uma determinada formação, seguido da progressão na carreira, verificamos, nesta questão, que em termos de balanço/efeitos da formação, estes dois objetivos são perspetivados de forma equilibrada (76% no somatório dos níveis 3 e 4), mas a ordem surge trocada quando apenas atendemos à apreciação de muito útil (43% e 54%, respetivamente). Assim, estamos em condições de afirmar que a formação contínua é útil na medida em responde aos objetivos para os quais foi escolhida, constituindo, em particular uma condição essencial, sem a qual não é possível progredir na carreira.

Se atendermos a aspetos que poderão contribuir para a melhorar as práticas profissionais, podemos ainda afirmar que adquirir e aprofundar novos conhecimentos didáticos (40% e 36% respetivamente na opção 4), surgem nesta análise mais uma vez como escolhas muito úteis a ter em conta na formação de professores, tal como

aprofundar conhecimentos científicos (34%) e adquirir novos conhecimentos científicos (39%).

### Avaliação da formação

Na questão fechada (Q11) sobre a avaliação da formação era solicitado aos professores que numa escala de 4 valores em que 1 representa o mínimo e 4 o máximo, escolhessem a opção que melhor traduzia a avaliação que fazem da formação. A frequência relativa das respostas dadas pelos professores sobre a avaliação das formações é apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Avaliação das formações realizadas

<b>Peso atribuído</b>	1	2	3	4
<b>Avaliação da formação</b>	%	%	%	%
A formação correspondeu às expectativas	10%	20%	57%	13%
Foi adequada ao nível de ensino	5%	20%	61%	14%
Foi sobre temas relevantes para as funções que desempenha	7%	15%	51%	27%
Estava de acordo com os objetivos inicialmente apresentados	3%	15%	61%	20%
Foi adequadamente orientada pelo formador responsável	2%	17%	65%	17%
Foi acompanhada de documentação relevante e de qualidade	7%	24%	47%	22%
Os documentos e materiais disponibilizados continham orientações práticas	11%	32%	35%	23%
A metodologia facilitou a aprendizagem e a compreensão prática dos conteúdos	5%	22%	53%	19%
Foi relacionada a teoria com a prática profissional dos formandos	8%	25%	49%	18%

Quando olhamos para este quadro torna-se interessante verificar desde logo, que, os professores que responderam às várias questões não consideraram em situação nenhuma, que as formações frequentadas se situam no nível 4 em termos de avaliação. Relembrando aqui que o nível 1 representa o mínimo verificamos claramente que a maior partes dos inquiridos avalia as formações que frequentou no nível 3.

Uma vez que a análise deste quadro tem quatro níveis, para a sua interpretação seguimos a seguinte metodologia de trabalho: considerámos os níveis 1 e 2 como negativos e o 3 e 4 como positivos. Assim, ao analisarmos esta tabela verificamos que, os professores, de um modo geral avaliam as formações frequentadas de forma positiva, pois os resultados desta análise indicam que 82% (somatório dos níveis 3 e 4) dos inquiridos revelam, na sua avaliação, que as formações foram adequadamente orientadas pelo formador, 81% (61% e 20 % nos níveis 3 e 4 respetivamente) indicam que estavam de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Depreendemos então que os formadores estavam bem preparados para ministrara a formação. Um outro aspeto positivo é o fato de 78% (51% e 27% nos níveis 3 e 4 respetivamente) dos inquiridos considerarem os temas relevantes para as funções que desempenham, 75% referem que foi adequado ao nível de ensino, 72% (53% e 19% nos níveis 3 e 4 respetivamente) que a metodologia facilitou a aprendizagem e a compreensão prática dos conteúdos, 70% 57% e 13% nos níveis 3 e 4 respetivamente) diz que a formação correspondeu há expetativas, 69% (47% e 22% nos níveis 3 e 4 respetivamente) que foi acompanhada de documentação relevante e de qualidade. De acordo com 67% (49% e 18% nos níveis 3 e 4 respetivamente) dos inquiridos foi relacionada a teoria com a prática e 58% (35% e 23% nos níveis 3 e 4 respetivamente) refere que os documentos e materiais disponibilizados continham orientações práticas. Embora este item pareça ser o indicador da formação com menor adesão dos formandos (23% nas respostas de nível 4), apresenta simultaneamente um maior número de respostas no nível 1 (11%) e no nível 2 (32%).

### **Satisfação com o ambiente criado no contexto da formação**

Na questão aberta Q12 os professores foram interrogados sobre a satisfação quanto ao ambiente criado no contexto das formações que tinham frequentado, e foi solicitado o motivo da sua resposta. A análise desta questão teve em conta três critérios. Assim, foram contabilizadas todas as questões em que o advérbio *sim* surgia explícito nas respostas e todas as questões em que o advérbio de negação *não*, surgia explícito na resposta. Foram também contabilizadas as respostas em que a posição dos professores não era explícita, no entanto era manifestada uma posição. Os três tipos de questão eram

seguidos de uma justificação. O Quadro 9 apresenta as respostas positivas, negativas e não explícitas relativamente ao ambiente criado no contexto da formação.

Quadro 9 – Satisfação com ambiente criado no contexto da formação.

<b>Ambiente criado no contexto da formação</b>	<i>Número de professores</i>	<i>% de professores</i>
Respostas sim	19	46%
Respostas não	4	10%
Posição não explícita	18	44%

A título de exemplo, apresentamos três tipos de respostas:

Sim porque houve partilha de informação e troca de experiências que foram relevantes.

Não, porque nos últimos anos têm decorrido fora do horário escolar, o que se torna muito extenuante.

Relativamente. Melhor numas do que noutras.

Os professores que responderam *sim* a esta questão (46%) e que portanto se consideram satisfeitos com o ambiente criado na formação apresentam razões que se prendem com a partilha e a entreaajuda entre todos formadores e formandos. A esse respeito os professores salientam que:

Sim pelo clima favorável ao trabalho interpares e de grupo.

Sim, existe um ambiente de partilha e entreaajuda.

Sim, porque há normalmente um espírito de partilha até entre formador e formandos...

Os argumentos referidos pelos professores que não se consideram satisfeitos com o ambiente criado no contexto da formação prendem-se essencialmente, por um lado com o horário pós-laboral: "Não, nalgumas, porque nos últimos anos têm decorrido fora do horário escolar, o que se torna muito extenuante". Por outro lado, com o facto dos formadores não promoverem momentos de aprendizagem, quer pelas atividades que propõem, quer pela sua própria falta de formação:

Não. Não há atividades práticas para consolidar os conhecimentos teóricos transmitidos.



Não. Os formadores em regra estão mal preparados; limitam-se a repetir lugares comuns; os materiais ou documentação apresentados não têm nada de inovador e parte-se do princípio que os formandos são “analfabetos”.

As respostas em que o formando não explicitou a sua posição face ao contexto da formação foram classificadas como *bom*, *satisfatório*, e *pouco satisfatório*.

Verificou-se que destes 18 professores que responderam a esta questão de forma não explícita, 17% classificaram o ambiente de *bom*, 66% classificaram o ambiente de *satisfatório* e os restantes 17% classificaram o ambiente de *pouco satisfatório*. O Quadro 10 apresenta a distribuição das respostas obtidas nesta categoria.

Quadro 10 - Ambiente criado no contexto das formações frequentadas pelos docentes.

<b>Ambiente criado no contexto da formação</b>	<i>Número de professores</i>	<i>% de professores</i>
Classificação bom	3	17%
Classificação satisfatória	12	66%
Classificação pouco satisfatória	3	17%

As razões mais referidas pelos professores em que o ambiente criado no contexto da formação foi classificado de *bom*, prendem-se com justificações ligadas à entreajuda, tal como já tinha sido encontrado nas respostas afirmativas:

Houve sempre bom ambiente de trabalho e muita cooperação entre todos os intervenientes.

O ambiente sempre foi bastante agradável, havendo trabalho em conjunto e discussão positiva.

Os motivos mais referidos pelos professores cujo ambiente criado em contexto de formação foram classificados de *satisfatórios* relacionam-se por um lado com a partilha:

Somos colegas de profissão e partilhamos as mesmas dificuldades e angústias. O ambiente propícia a partilha de experiências.

Moderadamente satisfeita uma vez que a troca de experiências é sempre útil.

Moderadamente satisfeito, uma vez que a partilha de experiências é muito válida e incentiva-nos à reflexão e ao aperfeiçoamento das nossas práticas letivas.

Os formadores em geral pertencem ao sistema educativo e escolho temáticas que me interessam.

E por outro lado com a concretização das expectativas da formação:

As formações corresponderam às minhas expectativas e foram relevantes para as funções que desempenho.

Eu senti satisfação no ambiente criado no contexto da formação que frequentei, pois estava apropriado à formação.

Os formadores em geral pertencem ao sistema educativo e escolho temáticas que me interessam.

Os fundamentos apresentados pelos professores que consideraram o ambiente no contexto da formação pouco satisfatório prendem-se essencialmente com a postura e atitude dos formadores, relacionada com a gestão do tempo e falta de gosto que evidenciam:

Refiro apenas as ações mais recentes, mas, de um modo geral os formadores procuram arrastar por horas infindas aquilo que facilmente se esgota em poucas horas.

Nem sempre. Depende da atitude/forma de estar do formado e da qualidade de trabalho pretendido. Nem sempre se adequa ou equilibra convenientemente à proporção exigida.

Nem sempre pois depende de quem transmite os conhecimentos. Para se ensinar algo (ainda que seja a adultos) temos de gostar do que fazemos e nem sempre tal acontece.

### **Constrangimentos da formação contínua**

Na questão fechada Q13 sobre avaliação solicitava-se a cada professor que referissem os constrangimentos das formações que tinham frequentado. Deste modo, numa escala de 1 a 4 em que 1 representa o valor mínimo e 4 o valor máximo pedia-se aos professores que seleccionassem a resposta em que mais se reviam. Para uma abordagem dos aspetos que constituem um constrangimento mais significativo do ponto de vista dos professores decidimos que a análise deste quadro fosse feita tendo em conta

o somatório dos níveis três e quatro. No entanto também decidimos perceber nesta observação que aspetos são considerados como geradores de uma menor insatisfação.

A frequência relativa das respostas dadas pelos professores é apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Constrangimentos da formação contínua

<b>Constrangimentos da formação</b>	<b>Peso atribuído</b>			
	1	2	3	4
O volume de trabalho solicitado	21%	37%	18%	25%
O grau de dificuldade colocado nas questões	25%	53%	16%	7%
A forma como a relação teoria - prática foi trabalhada	16%	33%	43%	9%
A ausência de espaços para a reflexão sobre as práticas profissionais	16%	33%	36%	16%
A ausência de novidades em termos de significado e/ou conteúdo	17%	38%	33%	12%
A ausência de estratégias facilitadoras da participação dos formandos	18%	35%	40%	7%
A insuficiência do tempo de formação para aprofundar os conteúdos	14%	29%	33%	24%%
A inadequação da formação às necessidades da escola	18%	36%	27%	20%
O grau de exigência da avaliação dos formandos solicitada	21%	35%	28%	16%

Pela leitura deste quadro constatamos que a insuficiência do tempo de formação para aprofundar os conteúdos constitui um fator de insatisfação na formação contínua de professores (57%), seguindo-se a forma como a relação teoria-prática foi trabalhada com 52%, e a ausência de espaços para reflexão sobre as práticas profissionais igualmente com 52%. Verifica-se que também a ausência de estratégias facilitadoras da participação dos formandos surge com 47% (resulta do somatório dos níveis 3 e 4) e a inadequação da formação às necessidades da escola (47% resulta do somatório dos níveis 3 e 4) foi igualmente considerada um constrangimento. Muitos professores consideram que não são desenvolvidas estratégias suficientes à participação dos

formandos durante a formação, para além de que a formação surge aparentemente descontextualizada relativamente às necessidades da escola.

Foram ainda referidos como aspetos negativos, a ausência de novidades em termos de significado e/ou conteúdo, (45%), seguido do grau de exigência da avaliação solicitado aos formandos cujo somatório dos níveis 3 e 4 perfaz um total de 44%. Também o volume de trabalho solicitado pelos formadores constitui neste estudo um descontentamento para 43% dos formandos. Também no parecer manifestado pelos professores, os resultados evidenciam que, de entre as situações que constituem momentos de menor desagrado salienta-se que, o grau de dificuldade colocado nas questões abordadas durante as formações, cujo somatório dos níveis um e dois perfazem um total de 78%, não constitui uma preocupação para os professores. Este dado permite-nos concluir que de um modo geral as formações que os professores frequentam são bastante acessíveis relativamente ao que é questionado porque, tratando-se de uma formação para professores, as questões colocadas estão essencialmente relacionadas com a sua prática de trabalho nas escolas.

### **Apoio do formador após a formação**

Na questão aberta Q14 sobre a necessidade de ser apoiado pelo formador, na prática profissional após concluída a formação contínua, pedia-se aos professores que manifestassem a sua opinião. O resultado das respostas dadas pelos professores é apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Apoio do formador

Apoio do formador	Respostas <i>sim</i>	%	Respostas <i>não</i>	%	Total %
Alguma vez sentiu necessidade, após concluída a formação, de ser mais apoiado(a) pelo formador na sua prática profissional? Porquê?	16	26%	44	71%	97%

Os resultados mostram que dos 60 professores que responderam a esta questão, 26% responderam que *sim* e 71% responderam que *não* (Quadro 12). Os professores que referem que necessitam de apoio após concluída a formação, salientam que há sempre dúvidas que surgem principalmente quando se passa da teoria para a prática “geralmente as dúvidas surgem quando aplicamos no terreno aquilo que “aprendemos”.

É nessa altura que gostaríamos de poder recorrer ao formador”; “porque por vezes só se levantam questões na aplicação prática dos conteúdos da formação”. Há professores que destacam essa necessidade de apoio principalmente no caso da formação frequentada não ter a ver diretamente com a sua prática letiva “...em ações de formação que não tenham a ver com a minha prática letiva” e outros focam a importância de apoio do formador quando a formação é sobre Tecnologias de Informação “especialmente quando são formações relacionadas com a informática”; “quando fiz uma formação sobre Excel e senti que as 25h foram pouco para explorar e pôr em prática todas as funcionalidades da aplicação”.

Os professores que afirmam não necessitar de apoio após concluída a formação, justificam a sua opinião dizendo que, de um modo geral, a informação foi suficiente, não havendo portanto necessidade de qualquer tipo de apoio. Também o recurso a outros professores que também frequentaram a mesma formação, é aqui referido como uma forma de ultrapassar qualquer dúvida ou problema que tenha surgido após a formação e durante o desempenho da prática profissional:

...sempre consegui aplicar os conhecimentos que adquiri.

Considerarei que a maioria das vezes, tinha sido suficiente a informação veiculada.

Não se registou essa necessidade, apesar dos formadores terem disponibilizado contactos e auxílio, mesmo após concluída a formação.

Nem sempre pois troco ideias com as minhas colegas que participam e trocamos também conhecimentos.

Sempre que necessário fui apoiada por colegas de grupo e/ou escola.

### **Aplicação das aprendizagens na prática**

Na questão aberta Q15 sobre o facto das aprendizagens adquiridas serem aplicadas na prática letiva foi solicitado aos professores que justificassem as suas respostas. Dos professores que responderam a esta questão, 81% responderam sim, o que significa que costumam aplicar na prática as aprendizagens adquiridas e apenas 10% referem não aplicar os conteúdos trabalhados durante a formação na prática. Este último grupo de professores apresentam como justificação para esta situação o facto da

formação não ser direcionada para a prática e também porque, por vezes, a formação não passa de uma consolidação de conhecimentos.

Porque na maioria dos casos, salvo honrosas exceções têm pouco ou nada a ver com a nossa prática letiva.

Porque não tiveram qualquer utilidade prática.

A formação permitiu-me apenas consolidar conhecimentos e não adquiri-los.

Os professores que responderam que geralmente aplicavam na prática os conhecimentos adquiridos, referem que, por um lado, sendo esse um dos objetivos da formação contínua, faz todo o sentido que assim seja. Por outro lado, a formação contínua contribui para a formação integral do professor e consequentemente para um melhor desempenho profissional:

Não faria sentido não o fazer, pois o objetivo não é apenas enriquecimento pessoal mas sobretudo partilha com os outros (colegas e alunos).

Toda a aprendizagem contribui para a formação integral do professor, pelo que isso se reflete na prática.

Porque o que aprendi consegui colocar em prática, de modo a auxiliar os meus alunos.

### **Opinião sobre a formação contínua**

Pretendia-se com a questão Q16 que os professores inquiridos manifestassem livremente a sua opinião sobre a formação contínua de um modo geral. Para a análise desta questão foram tidos em conta todos os dados os quais foram categorizados como *aspetos positivos* indicados por 23 professores e *aspetos negativos* da formação contínua referidos por 28 professores.

Os *aspetos positivos* foram sub-categorizados tendo em conta as razões apontadas. Assim, podemos afirmar que os *aspetos positivos* prendem-se com a necessidade permanente de atualização e consolidação dos conhecimentos como se pode ver pelos testemunhos dos professores:

Considero de máxima importância, visto que promove a atualização e aquisição de novos conhecimentos.

Dada a evolução tecnológica os próprios conceitos e metodologias, o professor deve atualizar-se constantemente e fazer uso do que está ao alcance de mais inovador.

É imprescindível, pois permite uma atualização desejável e promove a partilha de conhecimentos.

É muito importante para não “estagnarmos” na nossa profissão que necessita sempre de “novidades”. O contacto com colegas e ouvir outras opiniões e formas de estar ajuda-nos a crescer.

Todos os professores devem apostar na formação contínua de modo a renovar conhecimentos e a manter-se a par das novas tecnologias e mudanças que ocorrem no sistema educativo.

Há um elevado número de professores que considera a formação muito importante, utilizando mesmo vários adjetivos, positivos, para qualificar a formação. Assim a formação de professores surge neste estudo como algo absolutamente necessário e essencial sendo deste modo qualificada de:

Muito válida se tiver reais aplicações práticas com continuidade ao nível da partilha de processos e produtos na comunidade educativa.

É imprescindível.

É essencial desde que bem estruturada e orientada.

Muito útil.

Há ainda muitos professores que referem *aspetos negativos* da formação referindo-se-lhe como uma perda de tempo, a insuficiente qualificação dos formadores e a sua inadequação:

Perda de tempo. Deve ser totalmente repensada e estar a cargo de pessoas realmente qualificadas e não de meros “curiosos.

Discordo claramente dos moldes adotados, considerando-a claramente prejudicial à qualidade de vida e de trabalho que o docente deve ter direito a beneficiar.

Nem sempre é funcional ou adequada às necessidades que diariamente sentimos; “muita parra e pouca uva”.

“Nem sempre é adequada às nossas necessidades e em geral de muito suporte teórico em detrimento de aspetos práticos “too much to do about nothing, W. Shakespeare.”

Muitos professores referiram como um aspeto negativo a formação ser obrigatória e necessária para a progressão na carreira. Tal facto condiciona, em sua opinião, a liberdade do professor na escolha dos temas e no momento para si adequado de a fazer:

A formação contínua devia ser dada segundo as necessidades dos formandos / escola, ter uma aplicação prática no final e não apenas um faz-de-conta que, muitas vezes, acontece só para progredir na carreira.

É útil e necessária, deve poder ser escolhida de acordo com as necessidades e interesses para a prática letiva do docente e não por força do calendário escolar de mudança de escalão.

Penso que a formação contínua não deve ser obrigatória. Cada professor deveria decidir se necessita de formação contínua.

É cansativo, desmotivador e só faço porque sou a isso obrigado. Preferia escolher livremente a formação na minha área.

Também o horário das formações, bem como o volume de trabalho muitas vezes solicitado pelos formadores, o não ser gratuita e não se realizar no seu local de trabalho, são aspetos negativos da formação contínua referidos:

É uma sobrecarga tendo em conta o volume de trabalho exigido ao professor. Tem que ser gratuita e ter lugar no local de trabalho.

É necessária enriquecedora, contudo é mais uma carga horária.

É necessária mas necessita de ser reformulada em especial a carga horária e o horário de funcionamento.

É cara exigente e ocupa horas preciosas dos professores que também têm família.

A variedade das ações é reduzida, limitada e repetitiva. É desgastante e implica um sacrifício adicional pelo facto de ser pós-laboral. A qualidade dos formadores nem sempre é a melhor.



## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO

Para finalizar este estudo apresentamos uma síntese do trabalho desenvolvido, respondemos às questões de estudo e sugerimos algumas ideias para futuras investigações. No final do estudo fazemos também uma reflexão pessoal sobre a importância desta investigação na profissão do professor.

O principal objetivo do presente estudo foi compreender a concepção que os professores têm da formação contínua em geral, e como é que, no seu entender, o conhecimento que desenvolvem na formação se traduz nas suas práticas pedagógicas. A formação contínua está associada ao conceito de formação de adultos e de desenvolvimento profissional. Por isso, ela é posterior à formação inicial e tem como objetivo principal o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e de tudo o que a profissão de professor atualmente envolve. Associado à formação contínua está um projeto de mudança a partir de experiências, vivências e reflexões (Novoa, 1992), que se traduzem num processo de formação e de autoformação, a qual deve acontecer dentro da profissão.

Se nos detivermos um pouco em Korthagen (2001) percebemos que o professor aprende ao longo da vida e, como tal, consegue orientar e estruturar a sua aprendizagem e assim construir as suas teorias da prática. É deste modo que solucionamos e resolvemos os problemas, com uma teoria, mas uma teoria dinâmica em ação através da prática (Cladinin, 1986). Continuando esta linha de pensamento também as estratégias que os professores usam para resolver problemas em sala de aula, são igualmente, o resultado de alguma teoria (Zeichner, 1993), ou seja, os vários problemas pedagógicos que surgem muitas vezes em sala de aula têm como consequência a produção de teorias. Ainda, relativamente à resolução de problemas Schön (1991) refere que é importante primeiro configurar o problema, construí-lo a partir de dados de que o professor dispõe. Neste contexto, teoria e prática estão interligados uma vez que a prática justifica a teoria e é através da prática que se chega a mais teoria, a mais produção de conhecimento. Seguindo este discurso, falamos então de uma prática reflexiva, que resulta de uma

reflexão constante e sistemática que se irá traduzir numa nova prática e assim sucessivamente.

Deste modo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativas e qualitativa, junto de professores de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos e Secundário em escolas pertencentes ao Concelho do Seixal. Este estudo permitiu-nos conhecer a perspetiva de um grupo de professores de inglês sobre o contributo da formação contínua, identificar as temáticas e modalidades de formação, os constrangimentos que os professores sentem no terreno, durante a implementação dos conteúdos abordados, analisar os interesses e expectativas dos professores face à formação contínua e analisar os resultados das formações frequentadas na prática dos professores. Para o efeito, recorremos a um questionário com questões abertas e fechadas para compreender o significado que os professores conferiam ao seu desenvolvimento profissional, bem como ao seu desempenho prático. Deste estudo, através da análise dos dados obtidos destacam-se os aspetos que a seguir referimos.

### **A formação contínua na perspetiva dos professores**

Começamos por salientar neste estudo, a forma positiva como a formação contínua tem contribuído para a resolução de problemas tornando mais eficaz o processo de ensino/aprendizagem. São de destacar como pontos positivos, o facto dos professores de todos os níveis de ensino, na área da língua inglesa afirmarem ter conseguido aplicar na prática os saberes ministrados durante a formação teórica. Sobre estes aspetos, a teoria e a prática, ligados entre si, Pacheco (1996), faz lembrar que a teoria é passível de discussão e serve para orientar a prática, que por sua vez, se vai apoiar na teoria. Relativamente à formação contínua de professores, de facto, este tem sido o procedimento mais comum desenvolvido nas ações de formação. Parte-se de uma teoria, que é discutida e analisada, para depois ser trabalhada através da prática.

Ficou também reconhecido neste estudo que toda a formação contribuiu para a formação integral do professor. Por conseguinte, a formação contínua visa o desenvolvimento profissional do professor num projeto contínuo de mudança, mudança essa, que é resultado de um questionamento e reflexão constante da sua prática, tornando-se deste modo numa mais-valia. Baseando-nos então na teoria, de reflexão e questionamento permanente (Korthagen, 2001), importa salientar que, é a partir da realidade prática do dia-a-dia, que o professor se envolve num processo de vivência de

experiências e reflexões pessoais que culminam num processo de autoformação. Por seu lado, esta atitude de constante reflexão e questionamento no sentido de uma mudança permitem ao professor teorizar sobre uma determinada prática (Zeichner, 1993). No entanto, subjacente a esta problemática, há um processo de investigação permanente entre o conhecimento científico, mais teórico e o desempenho do professor no terreno, mais prático. É na interseção destes dois aspetos, aparentemente separados ou distantes, que se vai desenrolando o desenvolvimento profissional.

Embora no capítulo dois deste trabalho, aquando da fundamentação teórica, se tenha verificado, pelas leituras feitas, que a formação contínua, nos moldes em que atualmente se encontra definida se tem revelado inútil (Nóvoa, 2007), verifica-se que, na opinião dos professores inquiridos, as formações em que participaram tiveram utilidade, na medida em que os temas foram considerados relevantes e os documentos e materiais disponibilizados continham orientações práticas dos conteúdos. Foi também avaliada de forma significativa o fato das formações serem adequadamente orientadas pelo formador, tendo a formação respondido às expectativas dos formandos, bem como a metodologia utilizada concluindo-se igualmente que os conhecimentos transmitidos podiam ser transferidos para a prática. Este aspeto faz todo o sentido uma vez que, partimos do princípio que, os formadores são pessoas especialistas no conteúdo da formação que estão a ministrar.

Ainda nesta linha de pensamento, a opinião dos professores sobre a formação contínua em geral é, pois, positiva na medida em que tem como objetivo a formação do professor pessoa e profissional, que Canário (2007) caracteriza como “sujeitos onnipresentes nas escolas”, que têm a seu cargo uma série de funções que e a quem se pede que,

de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores e facilitadores de aprendizagem e ponham em prática modos de ensino e acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. (Canário, 2007, p. 134)

Estas exigências a que atualmente o professor está sujeito numa escola, que vão para além do ensino/aprendizagem em sala de aula, e que se misturam com toda a informação que recebe, com os cargos que desempenha na escola e com as exigências sociais, obrigam-no a estar em permanente atualização dos seus conhecimentos sejam eles teóricos ou práticos. A formação contínua de professores surge, então, neste estudo sempre como uma mais-valia essencial na carreira docente, porque responde aos objetivos para os quais foi traçada e escolhida, constituindo uma condição essencial para a progressão na carreira.

A escolha da formação a frequentar incide preferencialmente naquelas que permitem um melhor desempenho a nível da didática. Assim, podemos constatar que os resultados deste estudo indicam que: a aquisição, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras do ensino da língua inglesa, quer na didática específica, quer até na aquisição de novos conhecimentos da língua, bem como a aquisição de conhecimentos para aplicar ferramentas, nomeadamente informáticas às atividades de ensino/aprendizagem na sala de aula, são de facto a prioridade dos professores de inglês. Por outras palavras, as necessidades de formação centram-se na permanente atualização, principalmente no que diz respeito à aplicação das novas tecnologias ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, vista como uma das metodologias a utilizar de forma a motivar os alunos, enquanto participantes ativos em sala de aula. A mesma opinião é partilhada por Canário (2007), quando refere que “se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação” (p. 134). Assim, consideram os professores como de primordial importância, para a sua formação, dois temas: os conteúdos relacionados com a área específica da língua inglesa e as novas tecnologias de informação e comunicação. Podemos então concluir que a planificação das formações deveria ser repensada no sentido de se associarem estas duas áreas.

A forma como a relação teoria-prática é trabalhada durante a formação constitui igualmente um aspeto a ter em conta aquando das planificações das formações, pois também é referido pelos professores que as formações são essencialmente teóricas. Este aspeto, escassos momentos práticos no decorrer de uma formação para professores, está relacionado com um outro, também focado neste estudo e que resulta da falta de estratégias para uma participação mais ativa dos formandos nas formações, e até o fato de muitas vezes a formação estar descontextualizada das escolas surgem neste estudo como motivo de insatisfação. A este propósito Rodrigues (2006, p. 43) refere que a:

formação de professores surge muitas vezes como uma generalidade, uma ideia platónica plena de antecipações ideais, mas vazia de sentido prático. Mesmo no plano da política educativa, criam-se diplomas inovadores, de acordo com o que mais recente se conhece no domínio do conhecimento. Porém na passagem à acção não se criam os instrumentos necessários ou limitam-se os que podem ser usados.

Ainda sobre a importância de uma formação mais ligada à prática, Rodrigues (2006) faz lembrar que as práticas de formação contínua de professores devem ligar-se essencialmente ao trabalho por eles executado traduzindo-se assim, num recurso para a melhoria da execução na perspectiva da instituição escolar, que permitirá tornar o professor num sujeito mais autónomo e mais responsável profissionalmente. Também, a análise do trabalho docente no terreno, a “observação das práticas, a deteção das dificuldades experimentadas, o inventário das situações insatisfatórias, em suma, a análise de necessidades de formação tal como emergem nas situações de trabalho devem substituir as práticas de elaboração de catálogos de oferta homogénea de formação, elaboradas pelo ponto de vista dos especialistas” (Rodrigues, 2006, p. 45). A mesma autora refere ainda que, mesmo para efeitos de avaliação, deve ter-se em conta os efeitos da formação na prática pedagógica. Esta questão da prática é recorrente ao longo deste estudo e, ficou claro que, a conceção que os professores têm da prática, bem como os conhecimentos necessários para a desempenhar, constituem um motivo significativo na formação profissional, mas não suficiente. É igualmente importante saber muito bem o currículo sobre o qual se vai trabalhar, a pedagogia a seguir, os materiais e as experiências que melhor servem uma determinada situação de aprendizagem, bem como os objetivos que se pretendem atingir. É neste contexto que podemos afirmar a importância de aprender com a prática, adquirindo este substantivo uma importância primordial, na formação contínua de professores, para um desenvolvimento profissional eficaz.

Foi também referido pelos professores inquiridos que a formação contínua devia ter em conta, mais vezes, as reais necessidades dos professores e das escolas e que devia acontecer na própria escola, e a partir de situações concretas e bem definidas na escola e não fora dela. A propósito dos locais de formação ficou também registado neste estudo a pertinência de transferir para a escola a formação, para que, partindo-se da realidade existente, se possa esboçar a melhor solução a pôr em prática, trabalhando todos os professores como comunidade de aprendentes (Alarcão, 2001; Shulman, 2004). Para

além deste aspeto, foi igualmente relatado por alguns professores, como menos positivo os horários em que as formações decorriam, por não sempre serem os melhores e, por não estarem contemplados nos horários dos professores, acontecem muitas vezes em horário pós-laboral, significando desta forma mais uma sobrecarga em termos de trabalho e de tempo.

Também sobre o tempo, mas agora na perspetiva da duração da formação, salienta-se como aspeto que constitui um constrangimento o pouco tempo dedicado aos conteúdos ministrados nas formações que, na opinião dos professores inquiridos, não permite aprofundar adequadamente a consolidação e a aquisição de novos conhecimentos. É um tempo muito limitado, em que dificilmente se consegue fazer um diagnóstico real da situação dos formandos e, com isso, conduzir a formação para as reais necessidades do público-alvo participante. Esta necessidade de mais tempo fez-se sentir principalmente no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, área em que os professores de letras têm alguma dificuldade. No entanto, é preciso reconhecer que já se aprendeu e se fez muito, pois é frequente os professores fazerem as suas tabelas para a avaliação em Excel e os seus PowerPoints. Foi ainda referido a este propósito que, sempre que há dúvidas, há também um colega que percebe bem as funcionalidades dos programas de informática e se predispõe a ajudar. Aliás, este aspeto da entreajuda entre os professores após terminada uma formação é também uma das conclusões positivas que podemos tirar desta investigação. Podemos ler em muitos registos dos professores que o apoio e ajuda do formador não são necessários porque há um espírito de entreajuda entre os professores que frequentaram a formação e até mesmo entre colegas, ou seja, sempre que é necessário, os professores recorrem uns aos outros para colmatar qualquer necessidade ou dúvida que surja. Quer isto dizer que se por vezes fosse importante um “apoio” mais concreto, por parte dos formadores no terreno, isso não seria, nem necessário, nem viável, partindo-se do princípio que há sempre um colega com espírito colaborativo disponível para ajudar e o formador, no final da formação, concluiu efetivamente o seu trabalho.

É neste espírito de entreajuda que deve ser entendida a supervisão na formação contínua de professores, pois, como já foi referido nesta dissertação, a supervisão pressupõe um trabalho colaborativo entre colegas, em que um professor, em princípio com mais experiência orienta outro professor. É a figura do supervisor-colega e a supervisão numa outra dimensão que centra a sua estratégia na “observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas” (Alarcão & Tavares, 1987,

p. 138) de uma forma tão ténue em que quase não se distingue o supervisor do professor/formando. Assim, podemos afirmar que a tónica deixa de ser a avaliação para passar a ser o desenvolvimento profissional.

### **Futuras investigações**

Dentro desta problemática da prática profissional, esta investigação permite suscitar temas para futuras investigações como por exemplo, perceber na prática, em jeito de narrativa, que teorias produzem de fato os professores em situação de prática letiva, dentro da sala de aula, como resposta a um problema concreto que suja. Numa outra linha de investigação seria também interessante criar um grupo de trabalho numa escola para que em conjunto reflitam sobre a sua prática social e pedagógica, de modo a poderem sustentar-se e apoiarem o crescimento uns dos outros, através de um trabalho colaborativo, uma espécie de comunidades de aprendizagem, pois como Zeichener (1993) afirma os professores não devem ficar pela reflexão individual, devem sim influenciar coletivamente as condições de trabalho.

Também nos podíamos questionar relativamente à avaliação das formações mais concretamente oficina de formação, modalidade mais promovida pelos Centros de Formação e como tal mais frequentada pelos professores. Neste sentido será que as 25 horas de formação presenciais chegam para o formador saber os nomes dos formandos e as suas expectativas relativamente à formação que está a dinamizar? Não seria uma avaliação feita no terreno, em que efetivamente se concretiza o que se aprendeu, mais justa quer para o formando quer até para o formador. Como avalia ele o seu desempenho, o seu sucesso relativamente aos conhecimentos que ministrou e atividades que desenvolveu com o grupo de pessoas que formou?

### **Reflexão final**

Este trabalho, por mim desenvolvido contribuiu significativamente para, de certa forma, fundamentar a minha opinião sobre a formação contínua de professores, pois encontrei, em muitos autores por mim referidos, o reflexo da minha opinião, da pouca funcionalidade e até utilidade sobre a formação de professores que não se esgota com

esta reflexão. Não pretendendo aqui fazer uma análise exaustiva, mas uma reflexão sobre a formação contínua tal como ela se apresenta hoje em dia aos professores. Escolhi este tema porque a formação contínua de professores, tal como está atualmente organizada, constitui para mim “o calcanhar de Aquiles”. Vejo a formação sempre como muito teórica e, conseqüentemente, com pouco impacto a nível da prática.

É um tema atual que muito me seduz porque penso que, em Portugal, a formação contínua de professores deve ser repensada e deve ser remetida para as escolas. Encontramo-nos assim, na mesma linha de pensamento de Nóvoa (2007, p. 5) quando afirma que “É preciso passar a formação para dentro das escolas”, isto é para onde a prática acontece diariamente. Neste sentido, penso que desenvolver um trabalho de projeto ou implementar um círculo de estudos dentro da própria escola, a partir de um problema concreto é o que para nós faz mais sentido em termos de formação e de desenvolvimento profissional.

Quanto à formação específica, esta tem sido pouco contemplada nas propostas que as CFAEs (Centros de Formação das Áreas Educativas) fazem às escolas, embora os professores manifestem sentir essa necessidade. Pelos dados do presente estudo, verifica-se que há uma necessidade evidente dos professores de Inglês atualizarem os conhecimentos didáticos e científicos da disciplina, bem como das novas tecnologias, que está muito relacionada com os alunos que temos nas nossas escolas que têm um acesso imediato à informação e tomam contacto com estas novas tecnologias desde muito cedo.

Para dar resposta a esta mutação social e constante em que vivem os professores, tem de se apostar na formação contínua, mas penso também que os professores devem ser motivados para a investigação, como única forma de analisarem a sua performance atual, e, a partir daí, refletirem sobre cada uma das opções que tomam. É uma nova dimensão da figura do professor/investigador, que procura discutir, questionar, explicar e compreender o que vê, o que sente, enfim o que vive na sua prática diária. Sinto que o corpo docente está um pouco acomodado ao mundo ao qual pertence, que são as suas escolas, e que, por esse motivo, é necessário abrir horizontes, mudar mentalidades, enfim pensar de forma diferente. Foi este sentimento de aparente comodidade em relação à escola, ao meu papel que, no fundo se traduzia num incómodo, porque os resultados até aqui obtidos deixavam transparecer um certo descontentamento em relação à minha performance, que me fez ir mais além e aventurar-me nesta etapa que se concretizou na frequência deste curso de mestrado. No fundo, é a minha autoformação



peçoal e profissional que está em jogo, e, que já não encontrava resposta na formação contínua de professores, e o sentimento de poder ir mais longe que me fez optar por este tipo de formação. Não se pode lecionar hoje, no presente, e lamentar pela escola de há anos atrás, do passado.

Se nos reportarmos às palavras de Shulman (1986), lembrando aqui o background dos alunos, as suas ideias pré-concebidas, a sua própria cultura, à qual devemos juntar a idade e os conhecimentos de vida dos alunos numa determinada escola, estamos perante o que se pode chamar de uma - cultura de escola -, uma cultura específica, com características muito próprias e onde se deve atuar de acordo com a realidade com que todos os dias nos deparamos. É neste contexto que a formação de professores faz sentido. Na prática, o que quero dizer é que se deve pegar num determinado problema devidamente identificado na escola, como são por exemplo, o insucesso dos alunos, a indisciplina ou até mesmo o ensino da língua estrangeira a um aluno de Português Língua Não Materna, caracterizá-lo, investigá-lo perceber porque é que acontece e, a partir daí, trabalhar sobre o assunto em direção ao objetivo pretendido.

É neste espírito de formação, orientação e de trabalho colaborativo que se enquadra a supervisão. Não se tratando apenas da supervisão em sala de aula, muito importante é certo, mas também ao nível das várias tarefas na escola (porque há muitos trabalhos fora da sala de aula, todos eles também direcionados aos alunos e à relação pedagógica professores/alunos) que hoje em dia o professor tem a seu cargo. Não se podendo contar com a figura do formador, num trabalho de formação mais contínua, como o próprio vocábulo indica, que dure mais tempo, que vá para além da teoria e aconteça na prática permitindo um apoio mais próximo dos formandos de modo a conhecê-los melhor e até colaborar mais com eles, talvez, neste contexto, se possa contar com a figura do supervisor, preferencialmente professor da própria escola, que ajuda, acompanha e orienta o professor/formando e colega.

Embora tenha sido evidenciado neste estudo, que a formação contínua de professores, na modalidade de Oficina de Formação é vista como útil e essencial, parece-me que se ela contemplar um conhecimento mais específico da língua estrangeira, então estamos em condições de afirmar que a formação contínua é de qualidade. No entanto, continuamos a privilegiar, a nível do conhecimento teórico, a “racionalidade técnica” (Schön, 1991), os saberes que nos podem ser transmitidos no ensino superior. Quanto à dimensão prática, a nossa linha de orientação vai no mesmo sentido de Nóvoa (2001), ou seja, a formação deve acontecer dentro da escola. Assim,

professores e formadores devem formar uma comunidade que podemos designar de aprendente, e, partir da realidade que acontece na escola, na sala de aula, para em conjunto trabalharem e até desenvolver outras teorias e posteriormente investigarem sobre as mesmas.

A formação de professores deve, pois, surgir dentro da própria escola, com os intervenientes que dela fazem parte. Reforçamos então a ideia de que, utilizando como modalidade de formação o círculo de estudos e o trabalho projeto, os professores devem começar a delinear a sua própria formação, procurando auto formar-se, mas recorrendo também à investigação e a um questionamento constante da sua prática pedagógica. É então necessário preconizar a mudança de mentalidades. Sabemos que a realidade do tempo que atualmente vivemos traz consigo grandes perturbações e inquietudes, a vários níveis como o conhecimento, já várias vezes referido, a informática e as tecnologias, bem como novas formas de ser e de estar nas escolas. Como diz Nolan (2007, p. 151) “precisamos de encorajar, entre um maior número de professores, uma cultura de prática reflexiva”. É necessário que os professores consigam “avaliar a eficácia de cada aula que dão e de aprender a partir dos seus sucessos e fracassos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Dimensões da formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. Ponte, P. (1997). CRUP – Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas. Documento retirado em 2011, Outubro, 13, de: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-)
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Antunes, Conceição (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Argyris, C., Schön, D. (1974) *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, California.
- Ball, D. L. & Cohen, D.K., (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Comunicação apresentada in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. Parque das Nações – Pavilhão do Atlântico – Sala Nónio.
- Clandinin, J. (1986) *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Carvalho, A. F. G. (2010). *A dimensão cultural do ensino do Inglês (língua estrangeira) e a aprendizagem das competências linguísticas*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston. Houghton. Mifflin.
- Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. 2010, Relatório.

- Coutinho, C. M. G. F. P. (2002). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Universidade do Minho. Documento retirado em 2012, junho, 27, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- Cruz, D. da (1991). Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, J. A. (1999). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Delors, J. (1996). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO sobre Educação para o Século XXI*. Documento retirado em 2012, janeiro, 8, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>,
- De Jong, Jan. (1996). Research into on-the-job training: a state of art. *International Journal of Research on Teaching*, 25, 449-464.
- Dicionários de Língua Portuguesa. Documento retirado em 2012, Abril, 14, de <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>, e <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/pr%C3%A1tica>.
- Erickson, F. (2001). Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of Research*. Edited by Virginia Richardson. American Educational Research Association.
- Estrela, M<sup>o</sup> Teresa. (2001). Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. *Revista Portuguesa De Educação*. Vol. 14, número 001, pp. 27-48 Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Formosinho, João. (1991). *Formação Contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005), *O Inquérito: Teoria e Prática*. Celta Editora, Oeiras.
- Guerra, Luís. (2009). *Teaching and Learning English as an International Language in Portugal: Policy, Practice and Perceptions*. Publisher: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft and CO.KG.
- Hawley, W. D. and Valli, I. (1999). The essentials of effective Professional Development-A New Consensus. *Teaching as the Learning Profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127- 150)-
- Hoz, A. (1985) *Investigacion Educativa: Dicionário de Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A.

- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Magalhães, O. (2005). Que formação contínua de professores no quadro das mudanças educativas e curriculares actuais? In: *Revista da Educação*. – Lisboa. 13, 39-61.
- Mata, A. B. & Saldanha, N. (2001). *Trajectos e Interrogações sobre o Ensino da Língua Inglesa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- ME. (1997). Programa de Inglês. *Programa e organização curricular*. Ensino Básico, 3º. Ciclo. Documento retirado em 2012, abril, 27, de [http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa\\_Ingles\\_3Ciclo.pdf](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf).
- ME. (1997). Programa de Inglês. *Programa e organização curricular*. Ensino Secundário. Documento retirado em 2012, abril, 27, de, [http://www.netprof.pt/Ingles/PDF/ingles\\_10\\_11\\_nc\\_homol.pdf](http://www.netprof.pt/Ingles/PDF/ingles_10_11_nc_homol.pdf).
- McCall, M. W., & Bobko, P. (1990) *Handbook Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Secção 3, p. 513-525). Publicações SAGE USA (2003).
- Morais. A. M., Neves. I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Braga. Portugal. 20, 75-104.
- Niemi, Hannele. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Pavilhão do Atlântico. Documento retirado em 2012, janeiro, 7, de [http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf).
- Nolan, Bárbara. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Pavilhão do Atlântico. Documento retirado em, 2012, janeiro, 7, de [http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf).
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). O passado e o presente dos professores. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A, e Popkewitz, T.S. (Orgs.). (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp 57- 69.
- Nóvoa, A. (1991a). Concepções e Práticas de Formação Contínua. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.
- Nóvoa, A. (2002) *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. EDUCA. – Lisboa.
- Novoa, A. (2007) . O regresso dos professores. *Desenvolvimento de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Pavilhão do Atlântico.Documento retirado em 2012, janeiro, 7, de [http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf).
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora. Porto.
- Pires, M. A. F. (1991). Formação contínua de professores, que realidade. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. & Matos, J. F. (1994). Mathematics teachers' Professional development. In J. P. da Ponte & J. F. Matos (Eds.), *Psychology of Mathematics Education* 1, 195-210. Lisbon. Portugal: University of Lisbon.
- Rodrigues, M. A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. – Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Pavilhão do Atlântico.Documento retirado em 2011, outubro, 5, de [http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgrhe.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=92825&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf).
- Santos, S. M. (2009). *Percursos de Formação Contínua de Professores: um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Londres: Avebury.

- Argyris, Chris and Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, 1974.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*. 15, 4-14.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property : essays on higher education*. essays on higher education ed. Pat Hutchings. - San Francisco : Jossey-Bass
- Shulman, L. (December 1988). On Research on Teaching: A Conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership* 14-19.
- Shulman L. (February 1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching” *Educational Research*, 15, 4-14.
- Sowder, J. T. (2002). *The Mathematical Education and development of teachers*. San Diego State University (p. 157-216)
- Strauss, A. E. Corbin, J. (2008) *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada* (Tradução de Luciane Rocha). (2ª.Ed.). São Paulo: Brasil.
- Travers, Max. (2001). *Qualitative research through case study*. Sage Publications. Documento retirado em 2012, abril, 3, de <http://books.google.pt>.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª. Ed.). Lisboa (2002).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Villas-Boas, A. (1991). A Supervisão Clínica na Formação de Professores. In Campos, B. (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Programa de Inglês do Ensino Secundário. (2005). Documento retirado em 2012, janeiro, 15, de <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci006249.pdf>.

#### Legislação:

- Lei Nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei Nº 344/89, de 11 de Outubro.

- Decreto-Lei N° 139-A de 28 de Abril ( aprova o Estatuto da carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, sendo alterado através do Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro).
- Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro (aprova o regime jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro (reforça a importância da formação contínua, para a construção de uma escola democrática).
- Despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto (determina que 50% da formação seja feita no grupo de docência do docente).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português - 5/7 de 25 de Junho.
- Lei 60/93 de 20 de Agosto



## **ANEXOS**

## Anexo 1

## Questionário (1º versão)

No âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, venho pedir a sua colaboração para o preenchimento deste questionário. Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre a perspetiva dos professores de Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico relativamente à formação contínua e ao impacto que identificam nas suas práticas.

Sempre que for caso disso, coloque uma cruz (e uma só) no quadro que melhor traduz a sua resposta.

### IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino: ☐ Masculino: ☐

2. **Tempo de serviço:**

Menos de 5 anos ☐

Entre 5 e 10 anos ☐

Entre 10 e 20 anos ☐

Mais 20 anos ☐

3. **Categoria profissional:**

QND ☐

QZP ☐

QDV ☐

PR ☐

PD ☐

QG ☐

QNP ☐

4. **Níveis de ensino que leciona:**

4.1. 2º ciclo ☐

4.2. 3º ciclo ☐

4.3. Secundário ☐

5. **Quantas ações de formação frequentou até à data?** \_\_\_\_\_

6. **INCIDÊNCIA DA ESCOLHA DA FORMAÇÃO**

**Em que tema/conteúdos incide mais a sua escolha da formação contínua?**

*Das opções indicadas ordene hierarquicamente 3 de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a 3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem menos preferência e 3 ao tipo de modalidade que considera de maior preferência (não repita valores).*

<b>Temas de preferência a abordar na Formação</b>	
Tecnologias de Informação e Comunicação	
Plataforma Moodle	
Didática da Língua Inglesa	
Temas relacionados com a Língua Inglesa	
Ciências da Educação	
Gestão e Organização das Escolas	
Organização do Sistema Educativo	
Indisciplina nas Escolas	
Centros de Recursos Escolares	

Outra: ☐ Qual? \_\_\_\_\_

## 7. A FORMAÇÃO NA ÁREA ESPECÍFICA DE INGLÊS

**Que conhecimentos e competências considera mais relevantes para a sua formação?**

*Das opções indicadas ordene de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem menos preferência e 3 ao tipo de modalidade que tem maior preferência em termos de frequência (não repita valores).*

<b>Formação na área do Inglês</b>	
Desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da Língua Inglesa.	
Atualizar o saber técnico-científico nas componentes linguística, cultural e literária.	
Atualizar processos pedagógico-didáticos.	
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.	
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.	
Desenvolver a capacidade de conceção e realização de trabalhos de projeto a partir de situações de ensino da Língua Inglesa.	
Aprofundar conhecimentos, experiências e competências resultantes do exercício da sua profissão.	

Outra: ☐

Qual? \_\_\_\_\_

## 8. MODALIDADE DE FORMAÇÃO

**Qual a preferência em termos de frequência da modalidade de formação?**

*Das opções indicadas ordene de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem menos preferência e 3 ao tipo de modalidade que tem maior preferência em termos de frequência (não repita valores).*

<b>Preferência da frequência da modalidade de formação</b>	
Curso/ Módulo	
Oficina de Formação	
Projeto	
Círculo de estudos	
Seminário	
Disciplina singular no ensino superior	
Pós graduação	

## 9. MOTIVOS DE ESCOLHA DA FORMAÇÃO

### Que motivos levaram à escolha de determinada formação?

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mais baixo e 4 o valor mais alto, assinale a sua opinião sobre cada um dos seguintes tópicos*

	1	2	3	4
1. Acrescentar algo de novo aos seus conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprofundar o seu desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Contribuir para melhorar a sua prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribuir para a sua atualização pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aprender matérias novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Melhorar o trabalho/desempenho na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aprofundar a formação na sua área de docência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fundamentar e enquadrar melhor a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Refletir sobre a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Desenvolver/melhorar métodos e técnicas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

## 10. UTILIDADE DA FORMAÇÃO REALIZADA

### Considera que as ações de formação contínua realizadas foram úteis porque:

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mais baixo e 4 o valor mais alto,*

	1	2	3	4
1. Acrescentaram algo de novo aos seus conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprofundaram o seu desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Contribuíram para melhorar a sua prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribuíram para a sua atualização pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aprendeu matérias novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Progrediu na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Melhorou o trabalho na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aprofundou a formação na minha área de docência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Permitiram procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fundamentaram e enquadraram melhor a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Permitiram refletir sobre a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Contribuíram para melhorar métodos e técnicas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

*assinale a sua opinião sobre cada um dos seguintes tópicos.*

## 11. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

### Como avalia as ações de formação contínua que frequentou até à data?

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mais baixo e 4 o valor mais alto, assinale a sua opinião sobre cada um dos seguintes tópicos*

	1	2	3	4
1. A formação correspondeu às suas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foi adequada ao nível de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foi sobre temas relevantes para as funções que desempenha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estava de acordo com os objetivos inicialmente apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Foi adequadamente orientada pelo formador responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Foi acompanhada de documentação relevante e de qualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os documentos e materiais disponibilizados continham orientações práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A metodologia facilitou a aprendizagem e a compreensão prática dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Foi relacionada a teoria com a prática profissional dos formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 12. Sente-se satisfeito(a) com o ambiente criado no contexto de formação utilizado nas formações que frequenta ou frequentou? Porquê?

---

---

---

---

## 13. CONSTRANGIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

### Nas ações de formação que frequentou, o que mais a/o incomodou?

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mais baixo e 4 o valor mais alto, assinale a sua opinião sobre cada um dos seguintes tópicos.*

	1	2	3	4
1. O excessivo de volume de trabalho solicitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O grau de dificuldade colocado nas questões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A relação teoria-prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não haver espaço para a reflexão sobre as práticas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não haver novidades em termos de significado e conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As estratégias utilizadas não facilitaram a participação dos formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O tempo da formação não foi suficiente para aprofundar os conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A formação não se adequou completamente às necessidades da minha escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As exigências com a avaliação dos formandos foram excessivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

**14. Alguma vez sentiu necessidade, após concluída a formação, de ser mais apoiada pelo formador na sua prática profissional? Porquê?**

Sim ☐

Não ☐

---

---

---

---

**15. As aprendizagens adquiridos foram aplicados na prática?**

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

---

---

---

---

**16. Comente a sua perspectiva sobre a formação contínua.**

---

---

---

---

Data do preenchimento deste questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2010

## Anexo 2

### Questionário (2ª versão)

No âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, venho pedir a sua colaboração para o preenchimento deste questionário. Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre a perspetiva dos professores de Inglês do Ensino Básico (2º e 3º ciclo) e Secundário relativamente à formação contínua e ao impacto que identificam nas suas práticas.

Sempre que for caso disso, coloque uma cruz (e uma só) no quadro que melhor traduz a sua resposta.

#### IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino: ☐ Masculino: ☐

2. **Tempo de serviço:**

- Menos de 5 anos ☐  
Entre 5 e 10 anos ☐  
Entre 10 e 20 anos ☐  
Mais 20 anos ☐

3. **Categoria profissional:**

QND ☐ QZP ☐ QDV ☐ PC ☐ QG ☐ QNP ☐

4. **Níveis de ensino que leciona:**

- 4.1. 2º ciclo ☐  
4.2. 3º ciclo ☐  
4.3. Secundário ☐

5. **Quantas ações de formação frequentou nos últimos 10 anos?** \_\_\_\_\_

6. **INCIDÊNCIA DA ESCOLHA DA FORMAÇÃO**

**Em que tema/conteúdos incide mais a sua escolha da formação contínua?**

*Das opções indicadas ordene hierarquicamente 3 de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a 3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem maior preferência e 3 ao tipo de modalidade que considera de menor preferência (não repita valores).*

Temas de preferência a abordar na Formação	
Tecnologias de Informação e Comunicação	
Didática da Língua Inglesa	
Conteúdos relacionados com a Língua Inglesa	
Gestão e Organização das Escolas	
Organização do Sistema Educativo	
Indisciplina nas Escolas	
Centros de Recursos Escolares	

Outra: ☐ Qual? \_\_\_\_\_

## 7. A FORMAÇÃO NA ÁREA ESPECÍFICA DE INGLÊS

**Que conhecimentos e competências considera mais relevantes para a sua formação?**

*Das opções indicadas ordene de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a 3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem maior preferência e 3 ao tipo de modalidade que tem menor preferência (não repita valores).*

Temas de preferência a abordar na Formação na área do Inglês	
Desenvolver competências aprofundadas de análise e aplicação da Língua Inglesa	
Atualizar o saber técnico-científico nas componentes linguística, cultural e literária.	
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar metodologias inovadoras de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.	
Adquirir conhecimento, compreensão e capacidade de aplicar ferramentas informáticas às atividades de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.	
Desenvolver a capacidade de conceção e realização de trabalhos de projeto a partir de situações de ensino da Língua Inglesa.	

Outra: ☐

Qual? \_\_\_\_\_

## 8. MODALIDADE DE FORMAÇÃO

**Qual a preferência em termos de frequência da modalidade de formação?**

*Das opções indicadas ordene de acordo com a sua preferência enumerando-as de 1 a 3. Atribua o valor 1 ao tipo de modalidade de formação que tem maior preferência e 3 ao tipo de modalidade que tem menor preferência (não repita valores).*

Modalidade de formação preferida	
Curso/ Módulo	
Oficina de Formação	
Projecto	
Círculo de estudos	
Seminário	
Disciplina singular no ensino superior	
Pós graduação	



## 9. MOTIVOS DE ESCOLHA DA FORMAÇÃO

### Que motivos levaram à escolha de determinada formação?

Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mínimo e 4 o valor máximo.

	1	2	3	4
1. Adquirir novos conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprofundar conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adquirir novos conhecimentos didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aprofundar conhecimentos didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Adquirir novos conhecimentos relativos à gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aprofundar conhecimentos relativos à gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Refletir sobre a prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fundamentar teoricamente a prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Melhorar, em geral, a prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Progredir na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

## 10. UTILIDADE DA FORMAÇÃO REALIZADA

### Considera que as ações de formação contínua realizadas foram úteis porque:

Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mais baixo e 4 o valor mais alto, assinale a sua opinião sobre cada um dos seguintes tópicos.

	1	2	3	4
1. Adquirir novos conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprofundar conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adquirir novos conhecimentos didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aprofundar conhecimentos didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Adquirir novos conhecimentos relativos à gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aprofundar conhecimentos relativos à gestão na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Procurar apoio para trabalhar em determinado contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Refletir sobre a prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fundamentar teoricamente a prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Melhorar, em geral, a prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Progredir na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

## 11. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

**Avalie, em geral, as ações de formação contínua que frequentou até à data?**

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mínimo e 4 o valor máximo.*

	1	2	3	4
1. A formação correspondeu às suas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foi adequada ao nível de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foi sobre temas relevantes para as funções que desempenha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estava de acordo com os objetivos inicialmente apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Foi adequadamente orientada pelo formador responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Foi acompanhada de documentação relevante e de qualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os documentos e materiais disponibilizados continham orientações práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A metodologia facilitou a aprendizagem e a compreensão prática dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Foi relacionada a teoria com a prática profissional dos formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 12. Sente-se satisfeito(a) com o ambiente criado no contexto das formações que frequenta ou frequentou? Porquê?

---

---

---

## 13. CONSTRANGIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

**Nas ações de formação que frequentou, o que mais a/o incomodou?**

*Tendo em conta a escala de 1 a 4, em que 1 representa o valor mínimo e 4 o valor máximo.*

	1	2	3	4
1. O volume de trabalho solicitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O grau de dificuldade colocado nas questões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A forma como a relação teoria-prática foi trabalhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A ausência de espaços para a reflexão sobre as práticas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A ausência de novidades em termos de significado e/ou conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A ausência de estratégias facilitadoras da participação dos formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A insuficiência do tempo de formação para aprofundar os conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A inadequação da formação às necessidades da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O grau de exigência da avaliação dos formandos solicitada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Outra: <input type="checkbox"/>				

Qual? \_\_\_\_\_

**14. Alguma vez sentiu necessidade, após concluída a formação, de ser mais apoiado(a) pelo formador na sua prática profissional? Porquê?**

Sim ☐

Não ☐

---

---

---

**15. As aprendizagens adquiridas foram aplicadas na prática? Porquê?**

Sim ☐

Não ☐

---

---

---

**16. Descreva a sua opinião sobre a formação contínua.**

---

---

---

Data do preenchimento deste questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2010.

Muito obrigado pela colaboração

Isabel Fonseca

### Anexo 3

#### Agrupamentos de escolas e escolas secundárias do Concelho do Seixal.

<b>Escolas</b>	<b>Questionários entregues</b>	<b>Questionários devolvidos</b>
Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro	12	4
Agrupamento de Escolas Nun'Alvares	8	3
Agrupamento de Escolas Paulo da Gama	15	5
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato	8	6
Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades	8	
Agrupamento de Escolas Rouxinol (E.B. 2/3 de Corroios)	8	6
Agrupamento de Escolas Terras de Larus (E.B. 2/3 Cruz de Pau)	10	2
Agrupamento de Escolas de Vale Milhaços	10	
Escola secundária Alfredo Reis Silveira	11	7
Escola secundária de Amora	20	8
Escola Secundária João de Barros	11	5
Escola Secundária José Afonso	12	8
Escola Secundária Manuel Cargaleiro	11	8
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>	<b>62</b>

#### **Anexo 4**

Carta entregue aos diretores das escolas.

Exmo. Sr. Diretor,

Eu, Isabel Maria Oliveira Fonseca, professora QZP, na Escola Básica do 2º e 3º ciclo Pedro Eanes Lobato - Amora, solicito a V. Ex. autorização para a realização de um questionário aos professores de Inglês. O questionário está devidamente registado na GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) com o número 0107900003.

O questionário é confidencial e insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional sobre a Formação Contínua de Professores e o impacto que identificam nas suas práticas.

É com a ideia de que o educador procura melhorar, atualizar e adaptar as suas práticas e as suas competências, no sentido de ser capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções, que os professores tendem a ampliar o seu campo de trabalho, e a preocupar-se com a formação profissional contínua. A formação surge então como um direito, um dever e uma condição para a progressão na carreira, como vem contemplada nos objetivos e articulação definidos, no artigo 26 do Decreto-lei 344/89 de 11 de Novembro de 1989.

Este questionário é constituído por questões abertas e fechadas, deixando assim espaço para que todos se possam pronunciar livremente.

Assim, solicito que os questionários sejam entregues à delegada/coordenadora do grupo disciplinar de Inglês, para que esta os faça chegar aos professores de Inglês. Depois de preenchidos os questionários deverão ser novamente entregues à coordenadora.

Agradecendo todo o vosso apoio e colaboração

A professora mestranda

Isabel Fonseca

---

